



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

Tese de Mestrado

Representações de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico face aos seus pares
com Necessidades Educativas Especiais

Ana Patrícia da Silva Pratas

Beja, 2014



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

Representações de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico face aos seus pares
com Necessidades Educativas Especiais

Trabalho Orientado por:

Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Trabalho elaborado por:

Ana Patrícia da Silva Pratas

Beja, 2014

“Bendito seja Deus por eu ser professor!”

(Sebastião da Gama, 2003)

Dedicatória

Dedico este trabalho:

- A todas as crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais, pois todas elas são especiais e, todos os dias nos ensinam algo novo com a sua espontaneidade e amizade.

Agradecimentos

Para a realização deste trabalho agradeço:

- A todos os colegas, amigos e familiares que me apoiaram e ajudaram na transmissão de conhecimentos, pesquisa e que demonstraram muita paciência;
- À minha mãe por me ter apoiado e dado oportunidade de frequentar este curso, de forma a aprender muito mais;
- Às crianças, alunos, que demonstraram compreensão e disponibilidade para responderem a inquéritos e entrevistas;
- Por último, e muito importante, à minha orientadora a Professora Doutora Maria Teresa Santos, por me ter ajudado sempre que possível, esclarecendo dúvidas e prestando informação extra, além de estar sempre presente quando assim solicitado.

Muito obrigada a todos!

Resumo

Incluir não passa apenas por aceitar, passa essencialmente por mudar. Mudar espaços físicos, estratégias, formas de trabalhar, formas de ver o problema, formas de agir e interagir e esta mudança é inevitavelmente, transversal, atingindo os diferentes contextos: escola, família, comunidade e sociedade.

Quando se fala em inclusão, fala-se principalmente numa escola que muda toda a sua filosofia em relação a todas as crianças, sendo o sistema que muda, não as crianças que se adaptam a ele.

A Declaração de Salamanca constitui um marco histórico no discurso sobre educação inclusiva e no desenvolvimento das escolas inclusivas. É reconhecida a necessidade de se actuar no sentido de se conseguir escolas que incluam todas as pessoas, que aceitem a diferença, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais dos alunos – escolas com maior eficácia educativa. Torna-se, portanto, um documento de consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE).

Com o presente trabalho pretendeu-se conhecer de que forma a inclusão está relacionada com a relação entre pares e como isso afecta as crianças no seu dia-a-dia. Procurou-se conhecer se as crianças com necessidades educativas especiais são aceites pelos seus pares e de que maneira, a forma como são vistas, características mais e menos apreciadas, em contexto escolar, especialmente na sala de aula. Os participantes foram 62 alunos sem NEE do 2º, 3º e 4º ano do 1º ciclo do Ensino básico do Agrupamento de Escolas de Grândola.

Os resultados gerais indicam um grupo cujas representações face aos colegas com NEE são maioritariamente positivas, embora se tenham evidenciado aspectos comportamentais que devem ser trabalhados no sentido da melhoria das relações inter pares, pelo que se sugere uma proposta de intervenção no contexto da sala de aula.

Palavras – Chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Representações e Relações entre pares.

Abstract

To include is not only a question of accepting but a profound process of change. To change physical spaces, strategies, ways of work, ways of seeing the problem, ways of acting and interacting and this change is inevitable, transversal to the different contexts: school, family, community and society.

When one talks about inclusion, it means a school which changes its philosophy regarding all the children, therefore is the system that must change, not the children who have to adapt to it.

The Salamanca Declaration represents an historical mark in the speech of inclusive education and the development of inclusive schools. It is recognized the need to act in order to build schools that include all the people, that accept the difference, support the learning and give answers to the individual needs of the students – schools with major educational quality and effectiveness. That becomes, therefore, a world consensual document about the future guidance of children and youngsters education with special education needs (SEN).

This work pretends to understand in which way the inclusion is connected with the relationships between students and how this affects children in their everyday life. It was aimed to know in witch way children witht special education needs are accepted by their pairs and how they are seen, what characteristics are most and less appreciated, in school, especially in the class. The participants are 62 pupils without SEN from 2º, 3º 4º grade of an elementary school from Grândola.

The general results show a group whose perceptions of SEN colleagues are mainly positive, though some behavioural aspects must be worked in order to improve peer relationships, therefore an action plan in the classroom context is proposed.

Key-words: Special Education, Inclusive Education, Peer perceptions and Relationships.

Índice

Introdução	Pág. 8
Parte I – Enquadramento Teórico	Pág. 10
1. Educação Especial: Perspetiva Histórica	Pág. 11
1.1. A nível internacional	Pág. 11
1.2. O caso português	Pág. 14
1.3. Integração	Pág. 17
1.4. Conceito de Necessidades Educativas Especiais	Pág. 21
2. Da Integração à Inclusão	Pág. 23
3. Educação Inclusiva	Pág. 32
3.1. Abordagem conceptual	Pág. 32
3.2. Entreaajuda entre alunos com e sem NEE	Pág. 36
3.3. Estratégias de ensino-aprendizagem	Pág. 40
3.4. A interação social	Pág. 49
3.5. A representação dos alunos sem NEE face aos pares com dificuldades cognitivas	Pág. 53
Parte II – Estudo Empírico	Pág. 56
1. Aspetos Metodológicos	Pág. 57
1.1. Problemática	Pág. 57
1.2. Questões de investigação	Pág. 57
1.3. Objetivos da Investigação	Pág. 58
1.4. Modelo de investigação	Pág. 58
1.5. Técnicas de Recolha de Informação e Procedimentos	Pág. 59
1.6. Tratamento dos dados	Pág. 60
1.7. Participantes	Pág. 61
2. Apresentação e discussão dos resultados	Pág. 63
Parte III – Projeto de Intervenção	Pág. 82
1. Plano de Ação	Pág. 83

Conclusões	Pág. 87
Referências Bibliográficas	Pág. 90
Anexos	Pág. 95

Índice de figuras

Figura 1 – Evolução da inclusão	Pág. 26
Figura 2 – Círculos da Amizade	Pág. 41
Figura 3 – Vocês vão conhecer-se... melhor	Pág. 48
Figura 4 – Diz olá a um colega que...	Pág. 49
Figura 5 – Auto-estima	Pág. 50
Figura 6 – Modelo conceptual de interação social	Pág. 52

Índice de quadros

Quadro 1 – Componentes das práticas recomendadas pela DEC	Pág. 29
Quadro 2 – Esquema conceptual da categorizaçãp das relações com o grupo de pares	Pág. 54
Quadro 3 – Género e ano de escolaridade dos inquiridos	Pág. 61
Quadro 4 – Opinião dos alunos de 2º ano	Pág. 76
Quadro 5 – Opinião dos alunos de 3º ano	Pág. 77
Quadro 6 – Opinião dos alunos de 4º ano	Pág. 77
Quadro 7 – Planificação	Pág. 84

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Dados relativos à idade	Pág. 61
Gráfico 2 – Idade e género de cada ano de escolaridade	Pág. 62
Gráfico 3 – Sentimentos em relação aos colegas “diferentes” que frequentam a escola	Pág. 63

Gráfico 4 – Se fossem “especiais” como se sentiam na sala de aula	Pág. 64
Gráfico 5 – O que sentem quando os colegas vão para a sala de aula	Pág. 65
Gráfico 6 – Como se sentem se tivessem mais colegas “diferentes”	Pág. 66
Gráfico 7 – Sentimento de ter um colega “especial”	Pág. 67
Gráfico 8 – Sentimento de ter um menino “diferente” como colega de mesa	Pág. 68
Gráfico 9 – Pedido do professor para ajudar o colega nas tarefas	Pág. 69
Gráfico 10 – Dedicção do tempo do professor aos colegas especiais	Pág. 70
Gráfico 11 – Sentimentos que os meninos “especiais” sentem quando estão sentados na sala de aula	Pág. 71
Gráfico 12 – O que sentem quando o colega “diferente” consegue realizar as tarefas	Pág. 72
Gráfico 13 – Sentimentos que os meninos “diferentes” sentem a brincar com os outros meninos	Pág. 73

Índice de Anexos

Apêndice nº 1	Pág. 96
---------------	---------

Introdução

Inicialmente a família tem como funções primordiais o desenvolvimento e a protecção dos seus membros, tal como a sua socialização adequada e a transmissão de determinada cultura.

A moral, deverá ser transmitida aos filhos, a qual assenta no princípio de fazer a coisa certa, e o que se faz, depende não apenas do pensamento da criança mas também das suas influências sociais. A escola, também, incute aos seus alunos um sentido de valores e de moral.

O papel do grupo de pares no desenvolvimento das crianças está relacionado com as identificações que as mesmas fazem com os seus amigos e na influência que o grupo exerce nas suas atitudes. Mais tarde, no período da adolescência, o grupo é um suporte muito importante para o desenvolvimento, sendo a sua contribuição decisiva para o debate e consolidação de muitas dúvidas com que as crianças se confrontam.

Segundo Vayer e Roncin (1994), para que se possa compreender as relações do grupo de pares é necessário saber o que estas exprimem e em que situações.

Os mesmos autores defendem que as crianças sem deficiência escolhem, maioritariamente, para amigos e parceiros de trabalho outras crianças sem deficiência, ficando os alunos com Necessidades Educativas Especiais isolados. No entanto, não significa que não sejam aceites, pois, algumas destas crianças chegam a ser escolhidas para as brincadeiras e trabalhos, tal como são bem tratadas pelos colegas, mesmo aqueles que não são escolhidos.

Segundo Nielsen (2006), é importante o tipo de discurso que se faz com alunos com Necessidades Educativas Especiais, não se deve transmitir atitudes negativas e entravar a sua auto-estima.

No processo de inclusão destes alunos o professor deve sensibilizar os pares sem deficiência para a aceitação da diferença.

Hoje em dia a maioria das escolas está preparada para receber e ajudar estas crianças, mas continuará a existir um trabalho que implica mudança, transformando todas as expetativas anteriores, quer da parte dos professores, quer da parte dos próprios pais, em expetativas realistas e sobretudo na construção de ambientes socialmente amigáveis e estimulantes não só do ponto de vista académico, mas também relacional.

No presente estudo pretende-se perceber que tipo de sentimentos as crianças nutrem pelos seus pares com dificuldades cognitivas, como os tratam e se os incluem nos seus trabalhos, brincadeiras e relações de amizade.

Os objetivos desta investigação são saber o que sentem os alunos sem necessidades educativas especiais (NEE) relativamente aos seus pares com NEE, decorrentes de limitações cognitivas, o que mais gostam e menos gostam neles, os factores que contribuem para a sua aceitação ou rejeição e a partir dos problemas identificados, propor um projeto de intervenção de forma a melhorar a inclusão e interação entre todos.

Este trabalho encontra-se organizado em três partes distintas. Na primeira parte, são explorados os conceitos inerentes a esta investigação e os estudos que a fundamentam. A segunda parte do trabalho refere-se à componente empírica com a definição e contextualização da problemática em estudo, a opção metodológica, os métodos de recolha e análise dos dados, os participantes e a apresentação e interpretação dos resultados. Na terceira parte propõe-se um projeto de intervenção que visa responder às necessidades identificadas, seguindo-se as conclusões gerais.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.Educação Especial: Perspectiva Histórica

1.1.A nível Internacional

O termo educação especial, tradicionalmente, denomina um tipo de educação diferente do que é praticado no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a este ensino. A criança seria diagnosticada com uma deficiência, incapacidade ou diminuição, sendo segregada para uma unidade ou centro específico. A educação especial era dirigida a alunos que possuíssem algum défice ou *handicap*, que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais.

É realizado um diagnóstico a esses alunos, no qual o objectivo principal dessa avaliação deverá ser a de determinar a actuação educativa ou das ajudas que sejam necessárias a proporcionar aos alunos com essas necessidades. Esses diagnósticos são realizados por equipas psicopedagógicas, a pedido do professor, que antecipadamente observara essas limitações da criança em questão.

Vieira e Pereira (2003) reforçam esta singularidade ao referirem que ao longo da história da humanidade muitas foram as atitudes sociais tomadas perante a deficiência; na antiguidade clássica eram vistos como “demónios possessos” e tendo “maus espíritos”. Na idade média eram apedrejados ou morriam em fogueiras concretizadas pela Inquisição.

A educação de crianças deficientes, teve início no século XVII, em França, com o ensino de surdos-mudos. No século seguinte, surgem os primeiros trabalhos escritos acerca de tratamentos médicos dos então designados “atrasados mentais”, estabelecendo-se a distinção entre idiotismo e demência.

Assim, desabrocharam as preocupações com a educação destas crianças. Em vários países surgiram as primeiras escolas para “idiotas” e, a primeira lei que prevê a existência de escolas para surdos, impulsionada por trabalhos pioneiros como o que Bautista (1997, p.22) relata “O frade Pedro Ponce de León (1509-1633) que, em meados do século XVI, levou a cabo no Mosteiro de Ñña a educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito.”

Segundo o mesmo autor, o padre León é reconhecido como o iniciador do ensino para surdos, criador do método oral, além disso publicou o livro “Doctrina para los mudos-sordos”.

Para além do padre León outros autores merecem o devido destaque, não só em publicações mas como empreendedores desta doutrina, tais como:

- Juan Pablo Bonet, publicou o livro “Reducción de la letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”, em 1620.
- O abade Charles Michel de l’Epée, criou a primeira escola para surdos, e em 1755 converteu-se no Instituto Nacional de Sordomudos. Mais tarde, em 1784, Valentín Haüi criou em Paris um instituto para crianças cegas, um dos seus alunos era Louis Braille, que mais tarde criou o sistema de leitura e escrita, Braille.

Bautista (1997) refere, ainda que, “por finais do século XVIII, princípios do século XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial.” (p.22).

Os principais factos e figuras da educação especial foram:

“a) Tentar encontrar métodos de tratamento em que se salientam:

- Phillipe Pinel (1745-1826), que empreendeu o tratamento médico dos atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados sobre essa especialidade.
- Esquirol (1772-1840), que estabeleceu diferença entre idiotismo e demência do *Dictionnaire des sciences médicales*.
- Itard (1794-1836), que trabalhou durante seis anos no famoso caso do selvagem de Aveyron.
- Voisin, na sua obra *Aplication de la physiologie du cerveau a l’étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale*, publicada em 1830, estuda o tipo de educação necessária para crianças com atraso mental.
- Seguin (1812-1880), que se dedicou a elaborar um método para a educação das «crianças idiotas» que denominou método fisiológico, foi o primeiro autor de Educação Especial que fez referência nos seus trabalhos à possibilidade de aplicação desses mesmos métodos no ensino regular. Publica em 1836 a sua obra *Traitment moral, hygiène et éducation des idiots*. Puigdemallivol (1986) vê nos trabalhos deste autor o nascimento da Educação Especial no sentido moderno, ultrapassando o terreno puramente médico e assistencial que impregnava as primeiras realizações.” (Bautista, 1997, pp 23-24).

Seguidamente o autor em referência assinala que:

- b) Criação de escolas, em Espanha, segundo a lei Moyano de 1857, para crianças surdas.
- c) Com o desenvolvimento científico e técnico passou-se a dispor de métodos fiáveis de avaliação e tratamento.

Por seu lado, Sanches e Teodoro (2006, p.4) referem que:

“ Itard (séc XIX) é considerado um dos percursores da Educação Especial e, mesmo, da pedagogia científica pela sua acção junto de Victor, a criança selvagem (Capul & Lemay 2003; Gardou & Develay, 2005). A intervenção junto de crianças em situação de deficiência mental ou sensorial foi, durante décadas desenvolvida por pessoas individuais, as quais, por razões de ordem diversa, acreditaram que era possível mudar o *status quo* e elegeram a escolarização destas crianças como a bandeira das suas vidas e a ela se entregaram sem reservas.”

Veiga et al. (2000, p.12) salientam que é a partir deste conhecimento que surge “a necessidade de um ensino para todos, com respeito pela diversidade, é consolidada e prosseguida, nos séculos XIX e XX, com as ideias de Montessori, Decroly, Dewey, Makarenko, Mendel e Freinet.” (Veiga et al., 2000, p.12).

Tal como referem estes autores, a definição de criança deficiente, ao longo dos tempos, sofre grandes mudanças, passando por três fases históricas, correspondentes aos seguintes períodos: início do séc XX; anos 50-60; anos 70 e afirmam:

“(…) as insuficiências de crianças deficientes devem ser compensadas por formas específicas de educação, o que leva, para além da preocupação com o diagnóstico médico e psicopedagógico dessas crianças, à sua classificação em grupos destinados a frequentarem classes ou escolas específicas, com metodologias de aprendizagens próprias.” (Veiga et al., 2000 pp. 15-16).

Vieira e Pereira (2003) mencionam que os modelos económicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação social geradora de ignorância, preconceitos e tabús, que ao longo de séculos alimentaram perigosos mitos populares das pessoas com deficiência, levando à rejeição, medo e vergonha dos deficientes.

Os mesmos autores caracterizam o século XX pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Aplica-se a divisão do trabalho à educação e nasce uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, com base nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. Binet criou um instrumento ou método para poder retirar da escola os mais fracos e atrasados.

Os autores supracitados evidenciam ainda que, em 1959, as associações de pais rejeitaram a segregação escolar, recebendo apoio administrativo na Dinamarca, incluindo o conceito de “normalização”, no qual o sujeito deficiente desenvolve um tipo de vida tão normal quanto lhe é possível. Este conceito estende-se por toda a Europa e América do Norte; no Canadá, publica-se o primeiro livro sobre este princípio, em 1972.

No relatório da UNESCO de 1977 são apontados alguns dos seus objectivos para aquela época:

“ Aprender a devir, a criar, a gerir a sua própria formação, a educar e ser educado; a trabalhar só ou em grupo; a fazer escolhas na massa de informações; a assumir responsabilidades; a comunicar; a participar no desenvolvimento da comunidade e a tomar decisões económicas, a respeitar a diferença do outro, etc (...)”. (Vieira & Pereira, 2003, p.20).

A atividade de prestigiados organismos internacionais como ONU, UNESCO, UNICEF, etc, tiveram uma importância significativa nestes movimentos, como o “relatório Warnock”, publicado em Londres em 1978, que introduziu o conceito de NEE e influencia, decisivamente, a educação especial, no que diz respeito a que todas as crianças com deficiência devem ser educadas num ambiente propício à sua integração escolar, social e mesmo familiar.(Veiga et al., 2000).

Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, questiona-se a ruptura formal com a Educação Especial, reforçando-se com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, dando origem à Declaração de Salamanca, em 1994. A Declaração de Salamanca foi assinada por 92 países, entre eles Portugal, por 25 organizações internacionais, na qual acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva.

As escolas foram concebidas para as crianças sem NEE, logo, surgem complicações na adaptação do aluno com NEE, por isso há que fazer-se adaptações e mudanças, de forma a combater a exclusão social.

Simon (1991) refere que é necessário planear os currículos, elaborar estratégias nacionais para uma educação para todos, tendo como finalidade uma escola de acesso a todos os alunos.

1.2.O caso português

Veiga et al. (2000) descrevem que em 1871, em Lisboa, foi criada uma casa de correção para crianças, que na altura tinham o rótulo de delinquentes, com o intuito de lhes ser prestada assistência.

No ano de 1890, fundou-se o Instituto de Surdos de Benfica, onde era usada a metodologia, introduzida por Jacob Rodrigues Pereira, na qual se adopta um sistema de ensino ajustado às necessidades de alunos surdos, débeis e com deficiência na fala.

Em 1914, foi criado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, com cariz asilar e preocupações psiquiátricas, e, alguns anos mais tarde deu origem ao Instituto

António Aurélio da Costa Ferreira, que tinha como fins apoiar crianças com deficiência e formação de pessoal docente e auxiliar para a educação de “deficientes da fala e anormais suficientemente educáveis”.

Nos anos 30, começou-se a aceitar que pessoas rotuladas de “anormais” e “improdutivos” tivessem direito a serem tratados e educados, “mas, simultaneamente, defende-se que a sociedade tem o direito de deles se defender.” (Veiga et al., 2000, p.15). As pessoas com deficiência são retiradas do meio, uma vez que a sua “anormalidade”, se poderia tornar perigosa ou serem socialmente prejudiciais.

Após os anos 40 e, baseada em testes de inteligência, a educação especial foi tratada como um sistema paralelo à educação em geral, as classes e escolas especiais multiplicaram-se, diferenciando-se em função das diferentes etiologias.

Nos anos 50, os rótulos das crianças com deficiência, diferenciam as suas deficiências, “distanciando esses alunos dos «normais» e pressupondo que este grupo não tem quaisquer problemas.” (Veiga et al., 2000, p.16).

Tal como Veiga et al (2000) referem, na sequência do aparecimento do relatório Warnock, o sistema tradicional foi afetado pelo conceito de NEE; cada criança tem uma identificação cuidadosa e uma avaliação das suas necessidades, com o fim de se organizar um programa adequado e integrado no sistema educativo geral. Deveria disponibilizar serviços variados; sala regular a tempo inteiro com ou sem professor de ensino especial, sala regular juntamente com sala de apoio, escola especial com um reduzido número de crianças com problemas graves.

A escola deveria ser aberta e interagir com o contexto no qual estava inserida, deveria haver uma redefinição dos papéis e funções dos professores e de todos os intervenientes no processo educativo, os pais deveriam ser ativos na orientação educativa dos filhos.

Todas estas mudanças, sentiram-se em Portugal, num ritmo lento de desenvolvimento, em todas as áreas.

Efectivamente, como afirmam estes autores, só:

“Em 1960, sob a orientação da Direcção-Geral da Assistência, surgem novas iniciativas tendentes a alargar o apoio a alunos com deficiência, integrados em escolas regulares. Consistem em programas destinados a alunos cegos ou com deficiência visual, integrados em escolas secundárias e preparatórias das principais cidades do país. Esta experiência é posteriormente alargada, em 1970, a algumas escolas primárias, já com a participação do Ministério da Educação.” (Veiga et al., 2000, pp. 19-20).

O modelo médico-psiquiátrico surgiu na década de 60, como Serviço de Higiene Mental e Infantil, tendo como director João dos Santos, grande impulsionador da fase que se

seguiu, de cariz médico-terapêutica, a qual tem como base que as insuficiências de crianças com deficiência devem ser compensadas por formas específicas de educação, além de terem um diagnóstico médico e psicopedagógico, são também, desenvolvidas metodologias de aprendizagem próprias e específicas às problemáticas individuais.

Com a Constituição da República de 1976, um dos seus artigos (artigo 71º) dedica-se explicitamente à salvaguarda dos direitos dos portugueses com deficiência.

Nessa época, as escolas especiais são o único recurso educativo disponível, surgiram vários estabelecimentos de educação especial, as chamadas CERCI's, para crianças com deficiência, para que estas pudessem adquirir bases para passar para a escola regular.

Veiga et al (2000) descrevem a situação em 1975-76, quando o Ministério passa a assumir progressivamente o sector, criando equipas de educação especial com o objectivo de promover a integração familiar, social e escolar de crianças e jovens deficientes. Numa primeira fase, essas múltiplas instituições, privadas e estatais, reflectiram um sistema de educação especial muito complexo. Os primeiros alunos integrados são apenas os que apresentam deficiências sensoriais ou motoras, e, a sua presença na classe regular deve ser de modo a não perturbar os colegas . Trata-se de alunos com capacidade para acompanhar os curriculos escolares e o apoio prestado em salas de apoio por especialistas é centrado no próprio aluno.

Os autores acima referidos são de opinião que “Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade como princípios que regem a educação especial.” (Veiga et al., 2000, p.21).

Com a Conferência de Salamanca, sustenta-se a importância de promover investigações nesse domínio, a substituição do conceito de integração pelo conceito de inclusão, que é o ajustamento conceptual claramente assumido em termos de política educativa.

Verifica-se que em 1995-96, no ensino integrado, foram apoiados 36, 519 alunos distribuídos por 228 equipas de educação especial. Deste modo, conclui-se que foi o início de uma maior integração destas crianças no ensino regular, com o apoio educativo, tendo a mesma aumentado no ano lectivo de 1997-98 (Veiga et al., 2000).

Deram-se, assim, várias modificações generalizadas no direito ao acesso à escola regular para todos os alunos. O alargamento do ensino básico para 9 anos de escolaridade obrigatória, universal e gratuita, e, a consagração de um diploma legal do cumprimento daquela escolaridade para qualquer criança, independentemente do seu tipo ou grau de deficiência. Em Portugal, só com o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de

Agosto, começaram a ser visíveis as tendências integradoras, garantido-se a possibilidade de integração de alunos com problemas do foro intelectual, não susceptíveis de acompanharem o currículo escolar da turma regular, inserindo as medidas do “Regime Educativo Especial” e do “Ensino Especial” e possibilitando a organização de currículos alternativos.

1.3.Integração

Segundo Birch (1974), citado por Bautista (1997) a integração é um processo que pretende unir as classes regular e especial, de forma a oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, tendo em conta as suas necessidades de aprendizagem

“Kaufman (citado por Sanz del Río,1985) define a integração tendo como marco educativo o *mainstreaming*, como «referida à integração temporal, instrutiva e social de um grupo selecionado de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integração requererá uma distribuição de responsabilidades entre o pessoal educativo regular e especializado e o pessoal administrativo e auxiliar».” (Bautista, 1997, p.29).

Por outro lado:

“A NARC (National Association of Retard Citizens, E.U.A.) diz a este respeito «A integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal».” (Bautista, 1997, p.29).

Nos anos 70 começa-se a generalizar o conceito de normalização; este ideal, baseado no reconhecimento do direito à satisfação das necessidades educativas de cada um e na valorização da diferença, inspira a fase da integração.

É nesta década que surgem modificações na legislação em vários países em defesa do direito à educação por parte de crianças com problemáticas específicas.

A Lei Americana *The Education for All Handicapped Children* propõe o ensino de crianças com deficiência juntamente com os seus pares, de forma universal e gratuita, apresentado quatro componentes principais do ensino integrado:

- o direito a uma educação pública adequada, ou seja, a um ensino adequado para todos;
- o direito a uma avaliação justa e não discriminatória;

- o direito dos pais poderem recorrer à autoridade judicial, sempre que as recomendações não sejam observadas;
- o estabelecimento de um plano educativo individual. (Veiga et al., 2000, pp. 17-18).

A escola deve facilitar as interações e as comunicações da criança com o mundo ao seu redor e facilitar “a integração dos dados fornecidos pelo meio sociocultural, tendo como consequência facilitar a integração das crianças no mundo e na sociedade dos adultos.” (Vayer & Roncin., 1994, p.23).

O primeiro ano de escolaridade é, também, o primeiro passo para a integração da criança no mundo da escola e aceitação da criança por esse mundo. Há crianças que o integram com maior ou menor facilidade e, outras, que apesar de muitos esforços, não o conseguem fazer.

O conceito de indaptação, tal como é compreendido, conduz finalmente à distribuição das crianças por dois tipos de estruturas: a escola dita normal com as suas classes especiais e os seus educadores especializados e a escola dita paralela, a do mundo psicológico e paramédico, constituída pelo conjunto de estabelecimentos, institutos ou serviços que recebem as crianças inadaptadas. (Vayer & Roncin., 1994, p. 27).

As classes regulares estão a cargo de professores especializados. A comunicação, dentro das classes, é essencial, sendo positiva ou negativa.

Integrar significa fazer seu ou participar. A criança antes de se integrar no mundo dos outros, esse mundo, primeiro terá que a aceitar. A integração das crianças com deficiência no mundo dos outros, é um objectivo a atingir. Por vezes encontra dificuldades, pois essa integração “é interpretada através dos papéis que os adultos têm, ou se atribuem, face a essas crianças: pais, médicos, educadores, professores, etc.” (Vayer & Roncin., 1994, p.54)

Segundo os mesmos autores, a integração das crianças com deficiência nas classes regulares implicam dois aspectos diferentes:

- as crianças deficientes beneficiam com a presença de outras crianças;
- as experiências de integração associadas à observação e ao estudo dos fenómenos provocados pela colocação em presença de crianças com NEE e sem NEE.

particulares para grupos específicos;

Num inquérito realizado por Simon (1991), junto de crianças integradas, no qual se chegou às conclusões que para elas a integração significava:

- Ser como os outros;
- Estar com os outros;
- Conhecer coisas novas graças aos outros;
- Medir-se com os outros;
- Uma promoção.

Também, os pais das crianças sem NEE, deviam estar sensibilizados e informados para o acolhimento das crianças com NEE.

Deve-se proporcionar às crianças a ocasião de contatos com a sua futura escola e os seus futuros companheiros.

Os docentes devem preparar os alunos das suas classes, para o acolhimento das crianças com NEE, evitando, a dupla escolha da rejeição ou superprotecção e, a rotulagem da criança.

Para a integração da criança existem vários factores que intervêm no momento da decisão. Os pais e os docentes ajuízam ou não da dificuldade de integrar crianças com deficiência, sendo que os sistemas de integração podem ser classificados de várias maneiras, tendo em conta a integração total ou parcial da criança.

Como Simon (1991) assinala, as modalidades da integração variam de acordo com a deficiência e, segundo as condições sociais.

É provável que um dos factores que contribuiu para o advento e desenvolvimento da integração tenha sido o acréscimo do número de deficiências ou, pelo menos, das crianças consideradas como deficientes. (Simon, 1991, p.55).

O mesmo autor salienta que uma forma de conceber uma comparação entre crianças integradas e crianças deficientes não integradas, consiste em constituir pares emparelhados no interior de uma ou várias instituições e realizar a comparação entre a evolução dos membros de um par, no qual um estaria integrado e o outro continuaria na instituição. No entanto, é necessário integrar todas as crianças consideradas como deficientes.

Alguns autores (Toledo, 1984; Renau, 1984; Fierro, 1987; García, 1989; Chafin, 1975; Bierch, 1974; Houck & Sherman, 1979) citados por Bautista (1997), apresentaram uma série de razões a favor da educação integrada, a saber, todos devem partilhar uma experiência de vida em comum, usufruir do direito ao acto de justiça e constitucional. É fundamental mostrar o contrário aos que pensam que as pessoas diferentes têm de

levar uma vida segregada e que as crianças devem estar juntas no ensino regular e na comunidade.

Salientam estes autores que a fundamentação científica sobre os efeitos da colocação em classes especiais é escassa e pouco sustentável, pelo que consideram o regime integrado o mais apropriado.

Surge, assim, neste período, a referência às formas de integração física, funcional, social e na comunidade e pretende-se estabelecer programas e experiência que marque etapas em relação aos procedimentos mais idóneos para a prática da integração escolar, bem como se propõem campanhas de informação e mentalização da opinião pública sobre a integração escolar. A legislação deve ser facilitadora da integração e os programas adequados ao atendimento precoce e educação infantil.

Preconiza-se a mudança e renovação da escola tradicional com profundas modificações bem como a redução da proporção professor/alunos por sala. O esquema curricular deve ser único, aberto e flexível, permitindo as oportunas adaptações curriculares, dando supremacia à adaptação das escolas regulares às necessidades dos diferentes alunos (recursos humanos, materiais didáticos...). Os pais também devem participar no processo educativo do aluno, promovendo uma boa relação entre a escola e a comunidade e comunicação. A formação e o aperfeiçoamento dos professores e outros profissionais implicados neste processo é essencial tal como o empenho de todos para trabalhar em equipa.

Diz, ainda o mesmo autor que:

“Para os alunos normais, porque os torna mais tolerantes e sensíveis ao proporcionar-lhes experiências positivas de convivência. O seu processo de aprendizagem vai ser também favorecido por essa renovação pedagógica que coadjuva a prática da educação integrada. Os novos recursos e serviços postos à disposição da escola terão, indubitavelmente, um efeito positivo sobre todos os alunos.” (Bautista, 1997, p.33).

Este movimento foi-se desenvolvendo, embora o impacto sobre os sistemas educativos e as práticas pedagógicas tivessem ficado áquém do esperado, pelo que o paradigma da educação inclusiva foi impondo uma outra visão de escola.

Em todo o caso, um avanço significativo deste período foi o da introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais como substituto de outro tipo de categorizações de carácter médico que até aí definiam o tipo de resposta educativa para as crianças que apresentavam diferentes problemáticas, não em função de critérios pedagógicos, mas sim critérios com base nas limitações decorrentes desses tipos de deficiência.

1.4. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais é apresentado por vários autores, cada qual tem a sua terminologia, no entanto todos concordam que define a criança que tem uma dificuldade ou incapacidade para fazer algo e, isso vai-se reflectir no seu trabalho diário e nas relações com os outros. Em todo o caso, o que se pretendia com esta terminologia era desviar o problema da deficiência e da criança para o contexto da escola, em especial a sua oferta curricular, não negando obviamente a existência da deficiência.

Aufavre (1987, p.33) considera que: “Toda deficiência representa uma barreira entre a criança e os objetos que ela deve manipular, as pessoas com quem tem de lidar, o mundo a descobrir, a imagem que vai construir de si mesma, neste confronto ativo.”

Vieira e Pereira, (2003, p. 41) chamam a atenção para a forma como se deve encarar uma forma de deficiência:

“A deficiência é uma de entre todas as possibilidades do ser humano, portanto, deve ser considerada, mesmo se as suas causas e consequências se modificam, como um factor natural que nós mostramos e de que falamos do mesmo modo que o fazemos em relação a todas as outras potencialidades humanas.”

A Organização Mundial de Saúde distingue a deficiência ou anomalia como a incapacidade ou consequência da deficiência que é uma perturbação ao nível da pessoa; a inadaptação diz respeito às limitações resultantes da deficiência e da incapacidade.

Segundo Zala Lusibu N’Kansa, citado por Simon (1991) estas distinções feitas pela OMS, permitem afirmar que “a deficiência não é o fruto da invalidez, mas sim o da sociedade” (Simon, 1991, p.27).

Como Veiga et al (2000) evidenciam o termo NEE é um afastamento gradual de um paradigma médico-psicológico que caracterizou, durante décadas, as perspectivas práticas que se desenvolveram na educação especial em que a sobrevalorização das classificações e dos défices conduziu a processos de estigmatização, discriminação e despersonalização dos alunos com limitações. O relatório Warnock sublinha, a importância de materiais adequados, métodos e organização e, formação de professores especializados, além de um papel mais em destaque dos pais, em conjunto com o meio escolar.

Segundo Wedel (cit in Veiga et al, 2000) o termo NEE é o desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e do que é esperado da mesma em função da sua idade cronológica, alargando-se a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem.

Este conceito comporta:

“uma mudança em torno da construção da resposta adequada à situação, na medida em que a escola passa a encarar as crianças numa perspectiva educativa e pedagógica que contempla o seu desenvolvimento. No âmbito da aplicação deste conceito, merece igualmente destaque o conceito de educação para todos, que vai alargar o campo de intervenção dos professores, bem como o de escola regular, como pólo dinamizador da resposta para cada criança, numa perspectiva de educação para todos. (Veiga et al., 2000, p.19).

Contudo para Sim-Sim (2005, p. 30) trata-se de um conceito que:

“pressupõe juízos de valor profissionais, de natureza subjectiva, o que justifica as diferentes significações que os professores lhe atribuem.”

Para Sim-Sim (2005, p.31) o maior ou menor número de alunos com NEE é determinado entre outros aspectos:

- “Pela forma como são definidos os objectivos de ensino;
- Pelos processos de avaliação dos progressos dos alunos;
- Pelas áreas de aprendizagem mais valorizadas pelo professor;
- Pelas atitudes que este desenvolve face a alunos com níveis menores de sucesso e, em suma;
- Pela forma como encara as diferenças individuais dos alunos .”

O campo das crianças com necessidades educativas especiais é bastante diversificado, pela variedade de crianças afectadas e também pelo número e tipo de profissionais envolvidos no processo. Os profissionais descrevem as crianças de formas diferentes quanto aos seus quadros de referência, experiência e formação (Lopes, 1998). No entanto, apesar das diferenças, todas as crianças devem aprender juntas, respeitando o seu ritmo e, é necessário que haja uma cooperação da parte de todos, especialmente dos colegas.

2.Da Integração à Inclusão

A inclusão é uma palavra que, hoje em dia, define a igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. (Wilson, 2000).

A partir do ano escolar de 1997-98 o número de alunos com NEE nas classes regulares aumentou progressivamente, tal como o número de escolas abrangidas pelo apoio educativo.

Como Bruner (2000) refere, o primeiro objectivo da aprendizagem, é que esta deve ter utilidade no futuro, ser sempre uma aprendizagem continuada.

Com a Reforma do Sistema Educativo, e reforçando o que Bruner referiu, surgiu o avanço da autonomia escolar, um contributo decisivo para uma adequação da escola às características individuais de cada aluno e para a possibilidade da passagem de uma intervenção centrada no aluno para uma intervenção centrada na escola.

No ano de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, surgem as linhas orientadoras para um outro tipo de escola:

- responsabilidade da escola pelo atendimento educativo dos alunos com NEE, através dos seus órgãos de direcção, administração e gestão;
- individualização da intervenção educativa, através do plano e programa educativo individual;
- necessidade do trabalho em equipa com diversos intervenientes;
- assegura-se, nesta equipa, o papel dos pais;
- “possibilidade de integração a alunos com problemas do foro intelectual, não susceptível de acompanharem o currículo escolar regular, inserindo as medidas do “Regime Educativo Especial” e do “Ensino Especial” e a possibilidade de organização de currículos alternativos.” (Veiga et al., 2000, p.23).

Este Regime Educativo Especial refere-se ao Decreto Lei 319/91 de 23 de Agosto, antes da Declaração de Salamanca. Esta peça (Decreto Lei 319/91) preenche uma lacuna legislativa no âmbito da educação especial, no qual as escolas passaram a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE.

Os principais princípios introduzidos foram:

- Introdução do conceito de “necessidades educativas especiais”, com base em critérios pedagógicos, propondo, assim, a descategorização em função da deficiência;
- Privilegiar ao máximo a integração do aluno com NEE na escola regular;

- Responsabilizar a escola pela procura de respostas educativas eficazes para estes alunos;
- Reforçar o papel dos pais na educação dos seus filhos; determinando deveres e direitos que lhes são conferidos para esse fim.

Em 1994, com a Conferência de Salamanca (UNESCO), proclamam-se os princípios pelos quais se devem orientar os diferentes governos.

Para Veiga et al (2000, p. 24) tais princípios significam que:

- “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. Além disso proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”

Veiga et al. (2000) declaram que o conceito de escola inclusiva implica que, deve existir um ajustamento a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, linguísticas ou outras; todos os alunos devem aprender juntos, de forma que as escolas devam dar resposta a todas as suas necessidades, adaptando-se aos seus vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a terem um bom nível de educação para todos.

Como Rodrigues (2007, p. 54) sustenta “Educar a diversidade significa, de modo mais ou menos óbvio, organizar respostas educativas a todo e qualquer aluno, independentemente da sua origem cultural ou dos seus níveis de capacidade.”

Também Veiga et al (2000, p. 26) reforçam que :

“A educação de crianças e jovens com NEE, no contexto de uma escola inclusiva, deve fazer parte de uma estratégia global de educação, não podendo desenvolver-se de forma isolada. Para que a escola seja efectivamente inclusiva, não basta que os professores adotem este conceito e se disponham a prosseguir este objectivo. É indispensável disporem de conhecimentos e formação específica que lhes permitam, na mesma turma,

ensinar crianças diferentes com capacidades várias e com níveis distintos de conhecimentos prévios.”

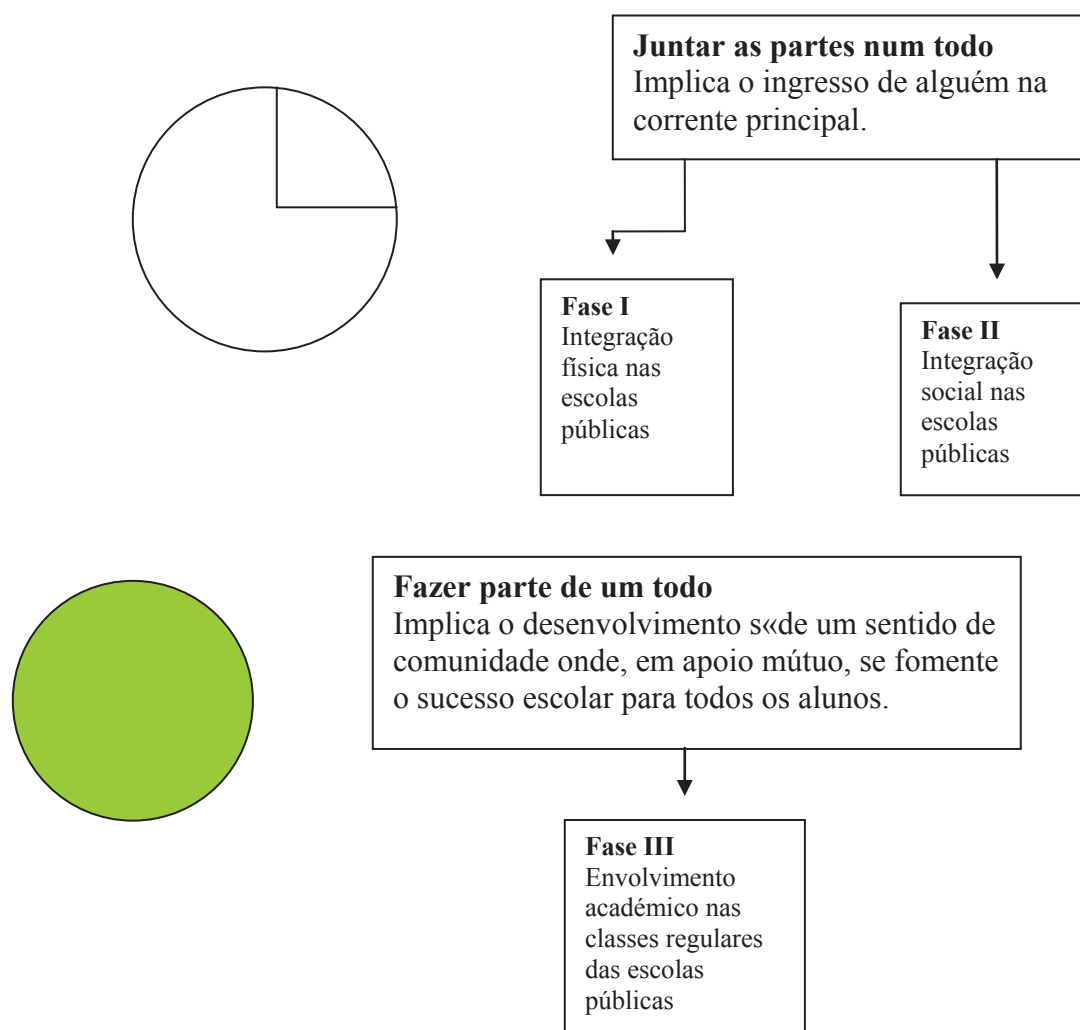
A inclusão pretende assegurar às crianças com necessidades educativas especiais, deficiências físicas e mentais, as condições adequadas para o seu desenvolvimento e terem um melhor aproveitamento das suas capacidades.

O modelo de escola para todos pressupõe que haja mudança nas estruturas, atitudes e a escola seja aberta à sociedade; os professores devem aceitar a diferença das crianças, porque nenhuma criança é igual, tem as suas próprias necessidades específicas e progride ao seu ritmo.

Para Correia e Martins (2002) a educação deve ser gratuita, igual e de qualidade, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de planos educativos individualizados e de programas educativos, de forma a responder às necessidades educativas de cada aluno. O meio deve ser o menos restrito possível, no qual a criança com NEE deve ser educada juntamente com a criança sem NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou gravidade da problemática o proclame.

Seguidamente apresenta-se de modo esquemático o processo educativo da ideia de inclusão e a sua distinção com o modelo de integração.

Figura 1 – Evolução da Inclusão (Correia & Martins, 2002, p.15)



No esquema acima verifica-se que na integração a criança não faz parte da corrente principal, sendo que se deve juntar a esta após ter ingressado na escola pública e depois de estas estarem integradas socialmente. A criança, apesar de fazer parte da escola e de uma turma, não tem o mesmo tratamento, ficando de parte.

Na inclusão a criança está com os seus pares e é tratada de forma igual, tendo as mesmas oportunidades. Faz parte de um todo.

Segundo os mesmos autores, iniciou-se um processo, com a tentativa de criar escolas integradoras, onde, numa primeira fase de carácter mais físico, se deu lugar à criação de classes especiais. Nessas classes os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades, mas onde teriam por base o seu desenvolvimento e potencial de aprendizagem.

A primeira fase, da inserção nas escolas regulares, preconiza uma mudança radical na forma como os alunos com NEE eram educados, assim, os alunos têm o caminho aberto

para as escolas regulares, em que, mais tarde, se dará uma aproximação entre alunos com e sem NEE.

A segunda fase, denominada de integração social, embora dite que o aluno com NEE beneficie de um ensino à parte, respeitante às áreas académicas, também, se deve juntar aos seus colegas com NEE em áreas específicas (educação física, expressões artísticas...), tal como em situações de cariz mais social (recreios, refeições escolares, passeios escolares...). Com a aproximação social, a classe social dá lugar à sala de apoio, umas vezes permanente, outras vezes temporária, onde, os alunos, consoante o seu problema recebiam apoios educativos; os alunos com ligeiros problemas, parte da sua educação dava-se na classe regular, outra parte dava-se na sala de apoio, desta forma os alunos têm acesso cognitivo à classe regular.

A partir de 1986, os defensores dos direitos dos alunos com NEE, acharam que a escola não estava a desempenhar o seu papel ao não providenciar respostas educativas para todos os alunos. Foi criado o movimento REI (*Regular Education Initiative*) – Iniciativa Regular ou Iniciativa Global de Educação –

“ que pretendia encontrar formas de atender às necessidades do maior número de alunos com NEE na classe regular, propondo a adaptação dessa mesma classe, de forma a facilitar as aprendizagens dos alunos com NEE nesse ambiente.” (Correia, 2005, p.16).

Com este movimento, surgiu mais tarde o processo da Inclusão. Deste modo, a educação especial passa de um lugar a um serviço, o aluno com NEE tem o direito de frequentar a classe regular, com acesso ao currículo. Nasce as escolas inclusivas.

O conceito de inclusão engloba três parâmetros essenciais : modalidade de atendimento, educação apropriada e serviços adequados. Deve, também, ter como ambientes de aprendizagem: ambientes académicos, ambientes comportamentais, ambientes socioemocionais e ambientes físicos.

“A inclusão exige, portanto, a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto.” (Correia, 2005, p.23).

A inclusão tem como vantagens, segundo Correia (2005):

1 - Permitir desenvolver atitudes positivas perante a diversidade. (facilitação de comunicação e interação, desenvolvimento de amizades e realização de trabalho entre pares).

2 - Facilitar a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social.

(interações com os pares).

3 - Preparar para a vida na comunidade.

4 - Evitar os efeitos negativos da exclusão.

Trabalhar em equipa é uma condição imprescindível!

Estas equipas, normalmente, são formadas por médicos especializados em pedopsiquiatria, psicólogos, enfermeiros especializados, técnicos de Serviço Social, educadores e professores com especialização, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, etc, desde que sejam profissões que girem à volta das crianças com NEE.

Como Costa (2008, p.87) salienta:

“A discussão em reunião formalizada com uma periodicidade estabelecida, acaba por ser o eixo, a partícula de realce, a rede para os profissionais que se apoiam mutuamente e a pedra insubstituível para uma intervenção o mais adequada possível, na medida em que se está a trabalhar muitas vezes com a subjectividade com estas crianças. A troca de impressões e pontos de vista, de experiências, enriquece-nos e não nos deixa cristalizar nos conhecimentos. Na discussão todos auferem de mais saberes; com os outros ouvimos falar da experiência, entendemos melhor as áreas dos outros grupos profissionais, e também não duplicamos intervenções, e mais coisas.”

A inclusão promove a aproximação entre a qualidade e a igualdade nas escolas, tal como defende o critério de totalidade (que se prende com o critério da qualidade).

Pretende-se levar as novas gerações à aprendizagem do saber conviver na diversidade e com a diversidade, desta forma deve-se implementar nas escolas, e esclarecer, sobre os vários termos e conceitos. É evidente que é necessário que se criem as condições para que, as novas gerações sejam capazes de pensar, sentir e agir de uma forma crítica sobre a sua educação e, desta forma, conduzir o rumo das sociedades futuras, para que se relacionem entre si, sobre a base da solidariedade e da cooperação.

Correia (2005) constata que a DEC (*Council for Exceptional Children*) tem tentado conciliar que todo um conjunto de valores num sistema inclusivo eficiente responda com eficácia às necessidades de todas as crianças.

Para tal, a DEC recomenda algumas práticas a tomar:

Avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Os profissionais e as famílias colaboram na planificação e implementação da avaliação.• A avaliação é individualizada e apropriada para a criança e a família.• A avaliação fornece informação necessária para a intervenção.• Os profissionais partilham com respeito informação útil.
Intervenções focadas na criança
<ul style="list-style-type: none">• Os adultos criam ambientes que promovem o envolvimento activo, a segurança, a aprendizagem, a participação e a pertença das crianças.• Os adultos individualizam e adaptam as práticas para cada criança, baseando-se em dados contínuos para poderem responder às necessidades desta, as quais estão em constante mudança.• Os adultos usam procedimentos sistemáticos intra-ambientes e interambientes, actividades e rotinas a fim de promoverem a aprendizagem e a participação activa da criança. <p>(...)</p>

Contudo, entre as ideias e a sua prática ainda existe um fosso. A maioria das diferenças entre a política e a sua implementação surge tanto dentro das culturas como entre todas elas. Apesar de haver reconhecimento dos direitos nessa política, a prática é contrariada por outras inúmeras políticas divergentes, os recursos limitados, a natureza normativa e centralizada da educação especial.

Em 1996, após a Liga Internacional das Sociedades em Defesa das Pessoas com Deficiências Mentais, em Abril, ter anunciado que mudará de nome para Inclusão Internacional, essa organização fez notar que a inclusão é uma esperança no futuro, capaz de ultrapassar a exclusão.

A definição que está mais de acordo com o conceito específico de Inclusão Internacional, de 1996, foi sugerida por Booth, frisando ser a inclusão um processo no qual a participação cresce e a exclusão decresce nos locais sociais mais comuns.

Porém, algumas reticências emergem:

“ Infelizmente, o movimento para a educação inclusiva não irá mudar a realidade subjacente a um sistema educativo incapaz ou sem vontade de ir ao encontro das

necessidades de todas as crianças. Enquanto (...) forem rotuladas a educação especial não mudará enquanto construção social. Entretanto, os professores terão de se contentar com o conhecimento de que uma filosofia de educação inclusiva pode ser aplicada nas escolas e salas de aulas regulares.” (Tilstone et al., 1998, p.38).

Tilstone et al. (1998) afirmam que sob as condições adequadas é possível, embora sejam difíceis, que os alunos obtenham resultados positivos. Deve-se tratar os indivíduos com justiça, igualdade de oportunidades, segundo as suas capacidades e sem discriminação para que todos beneficiem das mesmas oportunidades. Todos têm o direito de serem ensinados em conjunto com os seus pares, reconhecendo as suas dificuldades e diferenças. Quando os alunos são tratados de igual forma, existe uma maior probabilidade de cada um deles tirar partido de tudo o que a escola terá para lhes oferecer, segundo as suas próprias necessidades. Deve-se reconhecer as diferenças de cada um, ter um contexto em que se possa aprender e ensinar com eficácia, valorizar os indivíduos e ter respeito pelas suas contribuições para a escola e para a sociedade como um todo.

Os mesmos autores referem que o ambiente de aprendizagem tanto é físico como metafísico.

Como tal a escola inclusiva reconhece que os seus alunos são contribuintes valiosos para a sua própria aprendizagem tal como o são para a comunidade escolar, e, reconhecem o contributo de outras pessoas como eles para a sociedade em geral, é o chamado, conceito de valor igual.

“As escolas inclusivas que valorizam os alunos individuais valorizam também os seus progenitores” (Tilstone et al., 1998, p.96).

Sustentam ainda que os pais dos alunos por vezes sentem-se isolados, com falta de informação ou apoio, então, é dever da escola colaborar em conjunto com os pais na educação dos seus filhos, de forma a que participem activamente na sua educação escolar, e tenham o apoio da escola.

Deverá existir uma igualdade de oportunidades para todos os alunos, indiscriminadamente, pois os alunos não poderão ser postos de parte devido à cor da pele, sexo, etnia ou religião, todos são tidos como um todo e devem ser tratados como iguais.

Apoiando-se num sistema inclusivo, os próprios alunos poderão desempenhar um maior papel dentro da escola.

A escola inclusiva, deverá ter em conta os sentimentos e desejos dos alunos, tendo em consideração todos os aspectos da sua vida.

Às escolas caberá ter em conta a forma como envolvem os alunos na tomada de decisões, além de determinar o nível de participação baseando-se em abordagens à avaliação e intervenção adequadas à idade, capacidade e experiências passadas de cada criança. Também, terão de considerar a forma como registam as dificuldades de cada aluno, o estabelecimento de metas, o acordo quanto a uma estratégia para o desenvolvimento da criança e, análise crítica dos progressos, bem como envolver os alunos na dinamização de planos individuais de educação.

Contudo, continua a existir um grande número de obstáculos a serem ultrapassados antes que a propagação da escola inclusiva influencie suficientemente a mudança em todas as escolas.

3.Educação Inclusiva

3.1.Abordagem Conceptual

Correia e Martins (2002) descrevem que a educação inclusiva é “falar” em nome da criança oprimida e, de todos os que se sentem à margem da sociedade, desenvolve-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que estejam em desvantagem; a produção de grandes quantidades de publicações com directrizes para o governo dos estados-membros da ONU, de forma a implementar mudanças no sistema de ensino para que seja um todo, e não só para crianças com NEE; reflectir sobre a criação de uma nova sociedade em que os direitos humanos sejam para todos, sem grupos privilegiados.

Correia (2005, p.17) apresenta as seguintes medidas:

“Sailor (1991), citado por Turnbull, Turnbull, Shank e Leal (1995) considera que a inclusão apresenta uma base conceptual constituída por seis componentes, cuja compreensão é necessária:

- 1 **Todos os alunos devem ser educados nas escolas da sua área de residência.** A frequência da escola da zona de residência beneficia a criança com NEE, porque promove a sua inclusão social nas actividades da comunidade, permite-lhe conviver e pertencer a um grupo de estudo e desenvolver amizades.
- 2 **A percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa da sua prevalência.** Desta forma, as responsabilidades são distribuídas por todos os professores, aumentando a oportunidade de todos os alunos interagirem entre si.
- 3 **As escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero”.** Nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática.
- 4 **Os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino.** Esta componente tem gerado bastante controvérsia, especialmente porque continua a não existir um consenso acerca da eliminação do *continuum de serviços educativos*, acerca da quantidade de tempo que os alunos com NEE devem passar na classe regular e acerca do significado dado à expressão “todos os alunos”, para fins de colocação na classe regular.
- 5 **O ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos preferenciais.** Estes tipos de ensino proporcionam uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE.
- 6 **Os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE.** Podem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola.”

Correia (2005) refere, ainda os princípios de conceito de educação inclusiva, os quais são:

- Todos os alunos, indiferente da sua raça, sexo, condição linguística, etnia, idade, orientação sexual, etc, têm direito a serem educados em ambientes inclusivos;
- Todos os alunos são capazes de aprender e contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- Todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso o todo o tipo de serviços de qualidade de forma a alcançarem sucesso;
- Todos os alunos devem ter acesso a serviços de apoio especializados, sempre que necessário, e que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- Todos os alunos devem ter acesso a um currículo diversificado;
- Todos os alunos devem ter oportunidade de trabalhar em grupo e participar em actividades extra-escolares e eventos comunitários, sociais e recreativos;
- Todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

É necessário também, considerar outro conjunto de premissas, que se prende com os profissionais de educação, pais, serviços a prestar, a saber:

“Os profissionais, os pais e a comunidade em geral devem trabalhar em colaboração, partilhando decisões, recursos e apoios;

Todos os serviços de que os alunos necessitam devem ser prestados, sempre que possível, em ambientes educativos regulares;

Todas as escolas devem envolver as famílias e os membros da comunidade no processo educativo;

Os serviços regionais e locais devem fornecer os apoios e os recursos necessários para que as escolas se possam reestruturar, dando a atenção devida à diversidade de alunos que as frequentam.” (Correia, 2005, p.18).

Os autores Sanches e Teodoro (2006) afirmam que é necessário uma planificação sistemática e flexível, que seja apoiada num conjunto de parâmetros, em que se destaque a filosofia seguida pela escola, características dos líderes, recursos e apoios disponíveis e estratégias de intervenção e avaliação, para se implementar um modelo inclusivo, porque “a escola possibilita a expansão das interações com os pares, como leva à construção de amizades”. (Santos & Morgado, 2006, p.7).

O conceito de inclusão, é a inserção de alunos com NEE, quer em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, que ultrapassa muito o conceito de integração, porque não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal” mas sim, assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, o que irá permitir o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais vantajosas. A inclusão, dita que o aluno deve ser inserido numa escola regular e, sempre que possível numa classe regular onde deverá ter, por direito, todos os serviços adequados às suas características e necessidades.

O professor do ensino regular recebe orientações do professor de educação especial e de quaisquer outros especialistas tidos como necessário, é o professor do ensino regular que dirige o programa de intervenção.

Existem três factores chave que influenciam a criação de salas de aula inclusivas:

- 1- Deve-se planificar para a turma, como sendo um todo;
- 2- Utilização eficiente dos recursos naturais, ou seja, os alunos (conhecimentos, experiências...);
- 3- O professor deve ser capaz de improvisar, alterar os seus planos e actividades para dar respostas às reacções dos alunos.

A filosofia da educação inclusiva tem como base a diversidade, na qual, na sala de aula, os alunos devem aprender todos juntos.

“A cooperação e solidariedade são, pois, os valores de referência cimeira que deverão travejar a edificação da educação inclusiva.” (Rodrigues, 2007, p.70).

Rodrigues (2007) afirma que os professores devem preocupar-se com cada série de questões de avaliação em cada um dos aspectos desse modelo de currículo global, quando pretendem promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos com deficiência.

As bases do currículo são: as relações entre professores e alunos, entre outros membros da comunidade escolar, as regras, as rotinas e rituais, o clima social da comunidade da escola.

O impacto do desenvolvimento pessoal e social do aluno tem que ser percebido na cultura dominante da comunidade escolar, nos valores, em que assenta essa comunidade, e os valores que guiam as atitudes e abordagens perante os alunos com NEE.

Tilstone et al. (1998) avançam com a elaboração de um conjunto de ideias para os processos de desenvolvimento pessoal e social no ensino. Esses resultados devem

revelar uma elevada auto-estima, confiança, ser autoconsciente, assumir responsabilidades pelos seus actos e consequências dos mesmos nas outras pessoas. Ser capaz de manter relações interpessoais dentro de uma sociedade, compreendendo as crenças e valores de outros, respeitando-as. Ter informação sobre o mundo humano e físico e ter a sua opinião, questionando crenças tidas como certas e pensar de forma crítica. Preocupar-se em ser justo a nível interpessoal, social e global, preocupando-se com todas as formas de vida. Ter capacidades para trabalhar autonomamente ou em colaboração e refletir sobre a sua aprendizagem de forma a planear desenvolvimentos futuros.

Correia e Martins (2002) voltam a reforçar que o professor sente dificuldades em estabelecer um ambiente de aprendizagem que seja completamente propício ao envolvimento dos alunos. Os alunos necessitam de oportunidades de trabalhar num conjunto de situações que ocorram tanto em ambientes formais ou informais, precisam desenvolver capacidades de negociação e comunicação.

A sala de aula deve ser um local onde, as necessidades humanas básicas, devem ser tidas em consideração.

Sanches e Teodoro (2006, p.80) declaram que:

“Hoje pretende-se que a aprendizagem se faça com a ajuda do professor, mas também com o grupo e no grupo dos pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências, de todos, com o seu nível de funcionalidade.”

As atitudes dos professores influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE, se elas não forem adequadas, os alunos sem NEE ficam menos recetivos à aceitação dos seus pares com NEE. Devem sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os alunos com NEE, para que os alunos entendam as necessidades daqueles que são diferentes e que os recebam na classe como sendo membros válidos e activos. Pretende-se que os alunos desenvolvam as competências de conhecimento, interacção, diálogos, simulações, simulação de problemas motores, sensoriais e cognitivos.

O reforço é a forma mais eficaz de solidificar determinado comportamento desejado, sendo o reforço positivo e negativo, como esclarecem Correia e Martins (2002, p.61):

“O reforço positivo consiste na existência de uma recompensa, com o objectivo de se aumentar determinada resposta, enquanto que o reforço negativo consiste na remoção da recompensa tendo o mesmo objectivo, aumentar determinada resposta.”

Para estes autores, um exemplo do reforço positivo é o contrato, que consiste num acordo entre dois ou mais indivíduos, que especifica os comportamentos que o aluno não deve ter e as consequências a que o aluno está sujeito se não cumprir o acordo. Pretende-se incentivar comportamentos desejáveis através de reforços frequentes, devendo ser justos e positivos para todos os alunos.

3.2. Entreaajuda entre alunos com e sem NEE

A presença do outro é uma segurança, já que reflete a imagem da pessoa e lhe confirma o sentimento de pertença no Mundo, mas se a semelhança se torna grande demais, o outro já não é tão interessante. É como um jogo entre a semelhança e a diferença, o conhecimento de si próprio.

As crianças sem NEE tendem a aproximar-se das crianças com NEE ao longo das atividades realizadas.

Segundo Vayer e Roncin (1994, p.59), “a tolerância para com os pares com deficiência aumenta conforme o ano de escolaridade; sendo entre o 4º e o 6º ano, tal como os alunos que frequentaram sempre a mesma classe, a partir, do 6º ano, já não existem diferenças significativas”.

Muitos autores consideram que o conceito de diferença é um produto de uma construção social, que resulta da insegurança do indivíduo e do seu grupo, que tendem a ver os outros colegas “diferentes” como uma ameaça aos seus interesses. (Stöer & Magalhães, 2001; Rodrigues, 2007 cit in Santos, 2008).

A aceitação da diferença pelos colegas sem NEE, depende muito dos conhecimentos que têm uns dos outros. Deve-se ter em conta o contexto onde vive, como sendo essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social e providencia uma melhor relação intra e intergrupos. (Ornelas, 2001, cit in Santos, 2006).

Segundo estudos realizados por vários estudiosos, as capacidades de atenção de crianças com deficiência aumenta quando frequentam as mesmas aulas que as crianças ditas normais, contudo não chegam a atingir o mesmo nível de resposta dos colegas. No entanto, as crianças sem NEE tiveram dificuldade em se adaptarem aos pares com NEE, e a presença deles não melhorou as suas próprias capacidades. (Vayer & Roncin, 1999). Os mesmos autores dizem que: “Quando comparamos as crianças deficientes integradas com as que não estão, constatamos efeitos muito positivos no plano comportamental a favor das crianças integradas” (p.60).

É sempre favorável juntar crianças com e sem deficiência, sobretudo para o desenvolvimento dos alunos desfavorecidos e jamais é negativo para os alunos normais. A integração das crianças com NEE na classe regular é mais fácil com crianças pequenas, com os adolescentes é mais difícil.

A classe é uma estrutura social composta por vários personagens, sendo diferentes uns dos outros em relação à personalidade e à capacidade de comunicarem. O ambiente e o clima é essencial para a qualidade da comunicação entre colegas e professores. “A procura do outro e a escolha dinâmica essencial possuem um duplo significado.” (Vayer & Roncin, 1994, p.84).

Os mesmos autores também salientam que as crianças escolhem os seus parceiros ao nível das pessoas em presença, sendo uma pessoa que reconhece e compreende a sua solicitação ou a sua linguagem; por outro lado podem escolher os parceiros ao nível da actividade.

Os autores acima citados referem que os alunos, escolhem os seus parceiros de actividades, maioritariamente, com base na afectividade, mas também escolhem os colegas com mais aptidão para trabalhar.

Todas as crianças têm um desejo de ajudar os colegas com dificuldades, tendo por vezes, subjacente, um sentimento de culpa. Outras crianças, que pretendem ajudar, também afirmam que não têm a certeza de conseguir ajudar. Por vezes, alguns colegas temem essa situação, porque acham que as pessoas se afastam ou gozam com os deficientes. No entanto, os colegas não se acham superiores aos que têm NEE, porque são todos iguais, todos têm sentimentos, pensam que a deficiência dos colegas é uma injustiça e não fazem julgamentos negativos sobre o comportamento dos mesmos.

Os alunos, apesar de, por vezes, rirem dos pares com deficiência, reconhecem as suas dificuldades, e pensam que os professores lhes deviam dedicar mais atenção.

Em termos de recreio:

“A criança vive a classe em termos de comunicação; por isso, os momentos de actividade autónoma, o recreio por exemplo, são muito mais importantes para ela do que as actividades escolares. Ao contrário, o adulto não está interessado nas comunicações entre os alunos e na sua organização quanto ao seu projecto particular: na aplicação do programa, uma aplicação que se traduz em actividades determinadas. O recreio, tão importante para a criança, não passa, para ele, de um meio de libertar tensões, o que acontece nesse período é-lhe completamente indiferente.

O que às vezes acontece no recreio: zombarias, agressão sucessiva contra certos alunos, parece contradizer as atitudes gerais que descrevemos. Convém então especificar que os

comportamentos agressivos são encontrados apenas nas classes que vivem sob o signo da autoridade e não se dirgem de uma forma particular às crianças deficientes. Trata-se, realmente, de um retorno da agressão, e o bode expiatório pode ser uma criança, mas é com muito mais frequência um determinado objecto da escola.” (Vayer & Roncin, 1994, p.104).

Correia e Martins (2002) defendem que a sala de aula deve estar organizada para que, todos os alunos, possam ter algum tipo de comunicação uns com os outros, deve-se promover a sua organização como grupo e, que todos os alunos tenham possibilidade de se conhecerem uns aos outros.

A criança com deficiência tem uma melhor integração no grupo, no entanto se forem muitos alunos com NEE, torna-se mais difícil a sua integração.

O grupo deve ser heterogéneo, em que se aceite a diferença do outro, sendo o grupo um factor de segurança, na forma em que a criança se sente à vontade por saber que não é agredida na sua pessoa.

É no grupo que:

“a criança encontra e aprecia o modelo do outro, e também a sua ajuda. Essa apropriação, associada às trocas de sentimentos, de informações, de ideias, etc., dá origem a motivos e a projectos particulares que são a expressão visível da dinâmica do grupo.” (Vayer & Roncin, 1994, p.122).

Os mesmos autores defendem que os alunos, ao escolherem deliberadamente os seus parceiros, ou a serem escolhidos, obriga cada um a perceber os limites da sua acção e, a respeitar os outros. Por vezes, ocorrem conflitos, mas, se a relação for boa, o conflito é um fenómeno dinâmico.

Igualmente, os autores referidos afirmam que as crianças da mesma instituição, mesmo de turmas diferentes, conhecem-se umas às outras, especialmente as crianças com NEE, são mais conhecidas por todos os alunos, professores, auxiliares, da escola.

Adiantam que quando pais e professores dos alunos sem deficiência apoiam a educação inclusiva, é possível haver uma amizade baseada na reciprocidade. O nível de aceitação de alunos com deficiência varia conforme a competência social, algumas crianças são mais populares que outras. Num estudo realizado por pedagogos e descrito pelos autores, chegou-se à conclusão que as crianças mais novas e com menos incapacidades tinham mais probabilidades de serem incluídas, com êxito, no grupo. No entanto, noutro estudo divulgado pelos autores, revelou-se que certas intervenções parecem prometedoras quanto à capacidade que têm de aumentar a interacção social e a amizade

entre crianças com e sem deficiência. São essenciais todas as intervenções que realcem a participação.

As crianças com deficiência têm a oportunidade de participar em relações interpessoais com os seus pares sem deficiência, na qual, esta relação será satisfatória para ambas as partes, neste caso o custo da educação inclusiva é bem gasto.

De acordo com Ducamp (1987) o ensino individual com alunos com NEE, deveria permitir aos professores elaborarem tão rigorosamente quanto possível o seu ensino às necessidades de cada aluno. Por outro lado, o aluno com NEE deve trabalhar em grupo com os seus pares sempre que possível. Deste modo, o sucesso atingido cooperativamente tem por base a aprendizagem e o seu desenvolvimento. O trabalho de grupo cria oportunidades para os alunos formularem e partilharem os seus saberes, através do diálogo, estimula o apoio mútuo num ambiente seguro, levando ao sucesso pessoal e ao aumento da auto-estima. Desta forma, este auto-sustento dos alunos, permite que o professor dedique mais tempo às necessidades individuais de cada aluno. Um trabalho de grupo, bem organizado, permite aos alunos desenvolverem e generalizarem as suas capacidades sociais. Contudo, se a relação escolar se limitar apenas a professor-aluno, as capacidades sociais dos alunos estão limitadas; a aquisição de capacidades sociais básicas leva a uma colaboração e interacção bem sucedida tal como é um factor importante no desenvolvimento das salas de aula inclusivas.

Correia (2005) afirma que a inclusão torna-se um grande benefício para alunos com ou sem deficiência. A maioria descobre ser capaz de actos solidários e cooperativos, desde cedo, tornando-se mais compreensivos, tolerantes e confiantes nas relações com o outro. Oferece-se espontaneamente para colaborar com os colegas, especialmente com aqueles que apresentam deficiências. E os alunos sem deficiência, participando de uma Educação Inclusiva, passam a ter uma vasta gama de modelos de papéis sociais, aprendizagem e redes sociais. Algumas crianças que já apresentavam dificuldades de relacionamento ou mesmo distúrbios de conduta parecem deslocar as suas dificuldades, voltando-se para os colegas com deficiência. Tornam-se mais preparadas para a vida adulta numa sociedade diversificada e passam a demonstrar maior responsabilidade e uma crescente aprendizagem, através da inclusão.

Os alunos com deficiência, quando inseridos na Educação dita regular, desenvolvem, da mesma forma, a apreciação pela diversidade individual, passando a adquirir experiências diretas relativas à variação natural das capacidades humanas. Ao se oferecerem, a eles, condições iguais de ensino, demonstrarão também uma crescente

responsabilidade e aprendizagem acelerada. Sentir-se-ão bem preparados para a vida adulta numa sociedade tão diversificada quanto a escola, que deve, de acordo com Werneck (2003), reproduzir a vida como ela é e não como gostaríamos que fosse. E, frequentemente, receberão apoio académico adicional, da parte dos professores de educação especial.

Isto não quer dizer que se deva pôr os alunos deficientes em uma sala de aula como quaisquer alunos. É preciso tratá-los como alunos normais que precisam de uma estrutura para aprender. "As escolas têm que esquecer aquela ideia de que o aluno tem que se adaptar a elas . Pelo contrário, elas devem tornar-se o meio mais favorável para o aluno de qualquer porte estudar, dando-lhe recursos para enfrentar desafios", segundo Werneck (2003).

Ducamp (1987) evidencia que a verdadeira amizade requer muito mais que um aperto de mão. É uma oferta e um pedido, uma troca, diálogo e uma forma de comunicação. Além disso, gera felicidade, ultrapassando todas as diferenças, opiniões e fronteiras. Os amigos são mais do que camaradas ou colegas, tendo ou não necessidades educativas especiais.

3.3.Estratégias de ensino-aprendizagem promotoras das relações interpessoais

Uma proposta de Dias-Aguado (2003) do modelo de aprendizagem cooperada defende que haja grupos heterogéneos na sala de aula, tal como deve haver uma subdivisão da unidade de aprendizagem em tantas sub-unidades quanto seja o número de elementos de cada equipa de aprendizagem cooperativa, estas sub-unidades deverão ser divididas pelos alunos, em que cada grupo ficará com a totalidade de unidades, distribuída pelos membros do grupo. Estes alunos deverão ser agrupados por sub-unidades temáticas, no qual, o material detido pelo total dos grupos irá corresponder à totalidade da unidade de aprendizagem a ser trabalhada, o professor clarificará o estudo de cada grupo; os grupos em seguida, organizar-se-ão de forma a voltar à constituição inicial, cada grupo terá informação sobre toda a unidade de aprendizagem; os elementos do grupo irão restituir, no seio do grupo, o produto do trabalho efectuado nos grupos anteriores, será feito um esclarecimento de dúvidas no interior de cada equipa de trabalho, a avaliação do funcionamento e os resultados globais da actividade, por fim será feita uma consolidação em pleno das ideias-chave subjacentes à unidade de aprendizagem proposta e sugestões para que a estratégia funcione melhor.

Correia (2005) propõe uma atividade para que haja interação entre os alunos, chama-se “círculos da amizade”, que tem por objectivo fomentar a amizade, especialmente dos alunos que não se encontram integrados ou têm uma rede de amigos muito circunscrita. Inicia-se com uma tarefa de exploração social, que permite uma observação rápida de quem é quem na vida de uma criança. O autor explica:

“Pede-se à criança que:

1. desenhe quatro círculos concêntricos, uns dentro dos outros;
2. imagine que está no centro dos círculos, escrevendo o seu nome;
3. durante alguns minutos preencha os círculos da seguinte forma:

sobre a linha do primeiro círculo escreva o nome das pessoas mais próximas, mais íntimas da sua vida; aquelas sem as quais a vida seria um pesadelo.

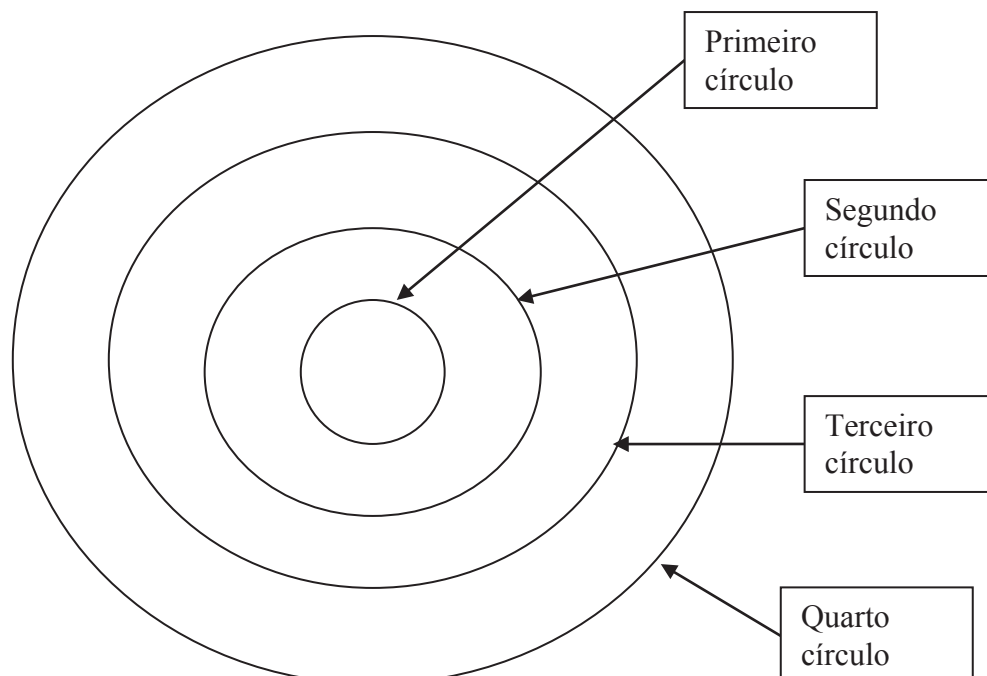
Sobre a linha do segundo círculo escreva o nome dos seus melhores amigos.

Sobre a linha do terceiro círculo escreva o nome de pessoas conhecidas de quem gosta e com quem se encontra no dia a dia (...).

Sobre a linha do quarto círculo escreva o nome das pessoas que lhe proporcionam serviços (...)

É importante dizer aos alunos que os nomes de certas pessoas podem estar em mais do que um círculo” (Correia, 2005, pp. 57-58).

Figura 2 – “Círculos da Amizade” (Correia, 2005, p.36)



Correia (2005) descreve que o professor, também, poderá desenhar o seu círculo da amizade. Tal como, deverá dizer às crianças que se aprenderá muito sobre uma pessoa olhando para o seu círculo de amigos, dando vários exemplos e pedindo voluntários para partilhar o seu círculo de amizades com os colegas, o que poderá originar numa vida cheia de oportunidades e de experiências significativas. Colocará algumas questões, como por exemplo: Como é que vocês descreveriam as amizades deste colega? Que tipo de pessoas fazem parte da vida dele? etc.

Os círculos da amizade devem fazer parte da vida escolar dos alunos, de forma a permitirem a criação de verdadeiras redes de amizade e de respeito mútuo entre os alunos com e sem NEE.

“ Os professores desempenham um papel crucial no que respeita à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular” (Correia, 2005, p.59).

O mesmo autor refere que o professor deve sensibilizar os alunos para todos os tipos de diferenças que existem entre as crianças, que irá contribuir para uma escola melhor, ao promover o desenvolvimento de atitudes mais positivas perante as NEE, irá desencadear amizades mais duradouras entre os alunos e solidificará princípios morais e éticos que criem uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros.

Pretende-se que os alunos percebam as necessidades dos alunos que são diferentes, de forma a que os recebam na classe como sendo membros válidos e activos, e que, por vezes, os alunos sem NEE nunca estiveram envolvidos com alunos com NEE. Para que se criem ambientes de bom entendimento nas classes inclusivas deve-se desenvolver as seguintes competências:

- **Conhecimento:** informação precisa sobre as diferenças específicas dos colegas com NEE e qual o impacto dessas diferenças;
- **Interações:** desenvolvimento de interações entre os alunos que conduzam ao desenvolvimento de apoio e amizade.

Podem-se usar várias técnicas para promover a sensibilização à diversidade:

- Diálogos;
- Simulações;
- Simulação de problemas motores;
- Simulação de problemas sensoriais;
- Simulação de problemas cognitivos.

Tal como Correia (2005) refere:

“ O diálogo em grupo, realizado após as actividades de simulação, pode incidir sobre as dificuldades e as barreiras que cada aluno encontrou, nomeadamente quanto às dificuldades sentidas na realização de tarefas simples, quanto ao querer desistir quando não parece haver solução, quanto à preocupação sobre o que os outros pensam quando vêem que eles não são capazes de fazer algo que todos fazem facilmente e quanto ao facto de se necessitar de ajuda com frequência.” (Correia, 2005, p.61).

Para o mesmo autor, a aprendizagem em cooperação, na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto, tem sido bastante utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam classes onde existe uma grande diversidade, para promover a sua integração cultural e étnica. Também é um apoio a alunos com problemas sociais, promoção da inclusão de alunos com NEE, adequação dos estilos de aprendizagem dos alunos provenientes de diferentes culturas, aumento do rendimento académico dos alunos e melhoria do clima relacional da sala de aula.

Na aprendizagem em cooperação, existem vários grupos de aptidões: movimento na sala de aula; monitorização do tempo e saber pedir ajuda ou clarificar o que algum membro disse; comentários trocados pelos alunos no sentido de estes os perceberem melhor e definição de estratégias para relembrar informação pertinente e relacioná-la com nova informação; participação ativa em assuntos específicos tais como integração das ideias do grupo de modo a poder formar uma ideia nova com as ideias de cada um dos elementos do grupo.

No primeiro grupo os alunos devem aprender a :

- “- movimentar-se e a juntar-se a determinado grupo sem fazerem barulho e sem incomodarem os restantes colegas;
- manter-se junto do grupo durante as actividades cooperativas;
- utilizar um tom de voz baixo e calmo;
- utilizar os nomes dos colegas quando pretenderem falar deles ou com eles;
- manter contacto visual com os colegas com que estão a falar;
- evitar barulhos desnecessários enquanto permanecem sentados.” (Correia, 2005, p.69).

No segundo grupo, as aptidões são:

- “- dar instruções ao grupo, expor o objectivo da tarefa, estabelecer ou chamar a atenção para o tempo previsto e para a realização de uma tarefa ou dar ideias sobre como completar uma tarefa;

- apoiar o grupo de uma forma verbal ou não verbal;
- pedir ajuda ou esclarecimento sobre um assunto quando não se percebe;
- oferecer-se para explicar ou clarificar um assunto que não está percebido;
- valorizar as contribuições dos outros;
- incentivar o grupo e sugerir ideias novas;
- sempre que apropriado, exteriorizar sentimentos.” (Correia, 2005, p.69).

O terceiro grupo, as aptidões são:

- “- resumir em voz alta o que foi lido;
- melhorar um trabalho feito por alguém;
- relacionar a informação;
- procurar formas de relembrar ideias importantes;
- pedir aos colegas que expliquem o seu processo de raciocínio;
- pedir aos colegas que indiquem como é que ensinariam um determinado assunto a outro colegas.” (Correia, 2005, pp. 69-70).

As ideias do quarto grupo são:

- “- criticar as ideias e não as pessoas;
 - identificar pontos de desacordo dentro do grupo, sempre que o desacordo ocorre;
 - justificar conclusões ou respostas;
 - alterar as respostas ou conclusões dos outros acrescentando informação pertinente.”
- (Correia, 2005, p.70).

Simon (1991) refere que existem vários tipos de aprendizagem em cooperação que se podem implementar, esses tipos podem ser a tutoria de pares, a qual envolve dois alunos, em que se revê conteúdos com o fim de elaboração de testes; também se utiliza a tutoria de pares generalizada, em que a turma se divide em dois grupos que competem entre si, os alunos trabalham em pares, e acumulam pontos para a sua equipa a cada resposta acertada quando são colocadas questões; os projectos de grupo são outro género de aprendizagem em cooperação, no qual os alunos com menos aptidões e conhecimentos completam uma tarefa específica; completamento de tarefas, o aluno trata individualmente uma componente da tarefa de grupo para atingir o objectivo final; equipas de realização académica, os alunos formam grupos para rever conteúdos de determinada matéria.

O professor deve fazer a manutenção e a gestão dos grupos de cooperação, para que o aluno adquira as aptidões pretendidas.

No inquérito de Simon (1991), sobre o plano institucional e as dificuldades que as crianças com deficiência experimentam, cerca de 20% dos alunos afirmam que os colegas se riem deles muitas vezes, 30% afirma que se riem um pouco. A preparação para a integração dos alunos com NEE deve ser progressiva, planificada e, devia incidir sobre os aspectos mais propriamente escolares da escola, de forma a promover o desenvolvimento social destas crianças. Na integração inicial do aluno com NEE, os colegas normalmente riem um pouco deles, mas, maioritariamente, tiveram um bom acolhimento.

Deve-se agrupar as crianças com NEE, com outras crianças, mas que não tenham alterações de comportamento significativas, como por exemplo, timidez grave, dificuldades no desenvolvimento ou depressão.

“ A criança necessita e sustenta-se emocional e corporalmente dos outros, dos pais e dos pares. Para evoluir, para conquistar o seu processo de desenvolvimento. É no impulso de querer ser, que irá “ganhando” e “perdendo” para adquirir mais a *autonomia*.” (Costa, 2008, p.224).

O mesmo autor descreve que as abordagens ao ensino, levarão os alunos a:

- Participar com vontade própria;
- Possuírem auto-organização, autoconsciência e auto-responsabilidade;
- Saber ouvir, observar, comparecer e concentrar-se;
- Aperceber-se, sentir e lembrar;
- Utilizar a percepção e a intuição
- Fazer escolhas e tomar decisões sobre que direcções a sua aprendizagem deve tomar;
- Comunicar e interagir;
- Pensar, raciocinar e imaginar;
- Ter movimento, resolução de problemas e atividades práticas;
- Participar e deixar participar;
- Assumir uma diversidade de papéis e responsabilidades;
- Explorar e investigar;
- Observar, registar e interpretar o que vê;
- Analisar criticamente e avaliar a própria aprendizagem.

As oportunidades de aprendizagem mais eficazes no desenvolvimento pessoal e social dos alunos são importantes para a realidade do seu quotidiano, com um significado e

objectivos claros, nos quais os alunos terão metas negociadas; e serão consideradas as aptidões, interesses, realizações e experiências prévias dos alunos, envolvendo o aluno no seu todo, desta forma pretendem encorajar os alunos e solucionar problemas através de parcerias, diálogos e colaboração entre alunos e professores. Estas aprendizagens são motivadoras, promovem a tomada de iniciativa dos alunos e facilitam a sua auto-avaliação através de critérios partilhados de sucesso.

“ O uso eficaz de todos os recursos, materiais e humanos, exige disposições que tenham em consideração todas as necessidades do aluno, o ambiente de ensino, e as actividades de aprendizagem.” (Tilstone et al., 1998, p.191).

Os mesmos autores defendem que o trabalho de grupo deve ter em consideração a forma específica da organização da sala de aula. Existem várias formas de organizar grupos. Para que um trabalho de grupo seja eficaz terá que combinar a percepção nas necessidades individuais dos alunos com uma análise clarificadora do conteúdo da lição, são oportunidades de aprendizagem em que haja resultados desejados e dinâmica de grupo. Ao professor caberá criar ambientes favoráveis e condições para que os alunos aprendam a valorizar o trabalho em conjunto e tenham oportunidades tanto de dar como de receber ajuda, apoio e desafio nas suas relações com os outros. É necessário que o grupo tenha o número certo de elementos para que haja sucesso e não fracasso. Os grupos maiores poderão dividir-se em grupos de dois ou três elementos, o que poderá permitir que os alunos optem por passar a trabalhar individualmente.

É necessário ter em atenção os objectivos do grupo e também as suas necessidades individuais. No início, a cooperação com outros elementos do grupo pode ser o único objectivo de ensino, no entanto não se poderá concluir, inicialmente, que colocar alunos em grupos lhes irá permitir que trabalhem eficazmente em grupo. As interacções significativas não ocorrem automaticamente.

Para alguns alunos com NEE muito graves, poderá ser extremamente difícil aprenderem através do ensino em classe, podem achar muito difícil cooperar numa situação em classe. Para estes alunos será necessário planear uma abordagem, em fases, que conduza à participação. O ensino em classe tem em consideração as necessidades dos seus alunos, no entanto, é de realçar que as metas individuais não são em elevado número.

O professor deve transmitir, a todos os alunos, sentimentos positivos e revelar-lhes afecto. Por vezes, o discurso do professor com alunos com NEE pode transmitir atitudes negativas em relação a estes, e, devido a isso pode entravar o desenvolvimento da sua

auto-estima, assim, o professor deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa.

Deste modo “Os educadores necessitam de adquirir conhecimentos relativos à condição do aluno colocado numa classe regular, os quais podem, em grande parte, ser facultados pelo professor da educação especial.” (Nielsen, 2006, p.24).

Ambos, os professores, da classe regular e da educação especial, podem trabalhar em conjunto a fim de assegurar que toda a assistência possível esteja disponível.

Nielsen (2006, p.25) defende “Antes da colocação de um aluno com NEE na classe regular, devem ser transmitidos aos restantes alunos informações precisas acerca da problemática do aluno em questão.”

Para Rief e Heimburge (2003) são vários os profissionais que estão disponíveis para prestar assistência ao professor da classe e, o professor deve verificar quais os serviços de apoio aos quais pode aceder.

O professor deve facultar à turma informação de carácter geral acerca da problemática dos colegas, para que os restantes alunos ultrapassem quaisquer receios ou alterem concepções incorrectas que possam ter, devem ter conhecimento dos pontos fortes e limitações dos pares com NEE. O professor deve ter uma atitude correcta e promover um ambiente educativo positivo de forma a promover uma interacção positiva entre alunos com e sem NEE, uma vez que “As crianças desenvolvem aptidões em períodos de tempo únicos e individuais.” (Rief & Heimburge, 2003, p.36).

Os mesmos autores aconselham que os professores recorram a diversas técnicas e estratégias tendo em consideração os conhecimentos e experiências de cada aluno, tal como os seus estilos de aprendizagem, de forma a proporcionar oportunidades para aprendizagens de base auditiva, visual e cinestésica. O professor deve permitir uma aprendizagem, na qual os alunos tenham uma enorme variedade de atividades e materiais, que sejam acessíveis. Os alunos devem ser incentivados a explorar o seu meio ambiente, a envolver-se em centros de atividades, trabalhar em conjunto, escolher as atividades que irão trabalhar. Devem saber comunicar entre si, ao questionarem-se, debaterem-se, aprender com os pares e, andar em movimento pela sala.

O professor deve tentar que os seus alunos sintam vigor, conforto, segurança, felicidade, tenham uma recepção agradável, convite à presença, positivismo, energia, descontração, respeito, entusiasmo e liberdade para explorar, observar e interagir.

Correia (2005) reforça que o professor deve orientar os alunos, motivá-los, debater as ideias, organizar, observar, interagir com os alunos, dar a sua opinião ao grupo de

trabalho, planificar e preparar, levantar questões, demonstrar, propiciar a aprendizagem, refletir, ajudar, criar materiais e centros. Por outro lado, os alunos devem escolher os seus trabalhos, planificá-los, implementar, estabelecer objectivos, explorar o tema, aprender a partir das suas experiências, pensar, comunicar os seus pensamentos e desta forma participar, sentir prazer em aprender, avaliar o seu desempenho, ajudar os colegas, assumir a responsabilidade pelas escolhas realizadas e arrumação do espaço, aprender de forma activa, cooperarem entre si e tornarem-se independentes.

Esta é uma tarefa de todos, como bem evidenciam Rief e Heimburge (2003, p.41) “(...) a educação dos alunos orienta-se no sentido da partilha de responsabilidade. Pais, professores, administradores e gestores e os próprios alunos devem funcionar como uma equipa.”

Sublinha ainda Correia (2005) que o professor deve utilizar algumas estratégias para receber os alunos com NEE na classe, uma delas chama-se “Vocês vão conhecer-se melhor”, na qual o professor distribui cartões a todos os alunos, no qual devem escrever no quatros cantos do cartão as respostas às seguintes perguntas:

- 1- No canto superior esquerdo: “Onde é que nasceste?”
- 2- No canto superior direito: “Qual é a tua comida favorita?”
- 3- No canto inferior esquerdo: “Que é que gostas mais de fazer?”
- 4- No canto inferior direito: “De que é que te orgulhas muito?”

Depois de estarem completos, os cartões serão colados nas camisolas dos alunos, juntam-se dois a dois e entrevistam-se mutuamente, de forma adquirirem o máximo de informação, em seguida cada aluno deve apresentar o seu par ao grande grupo.

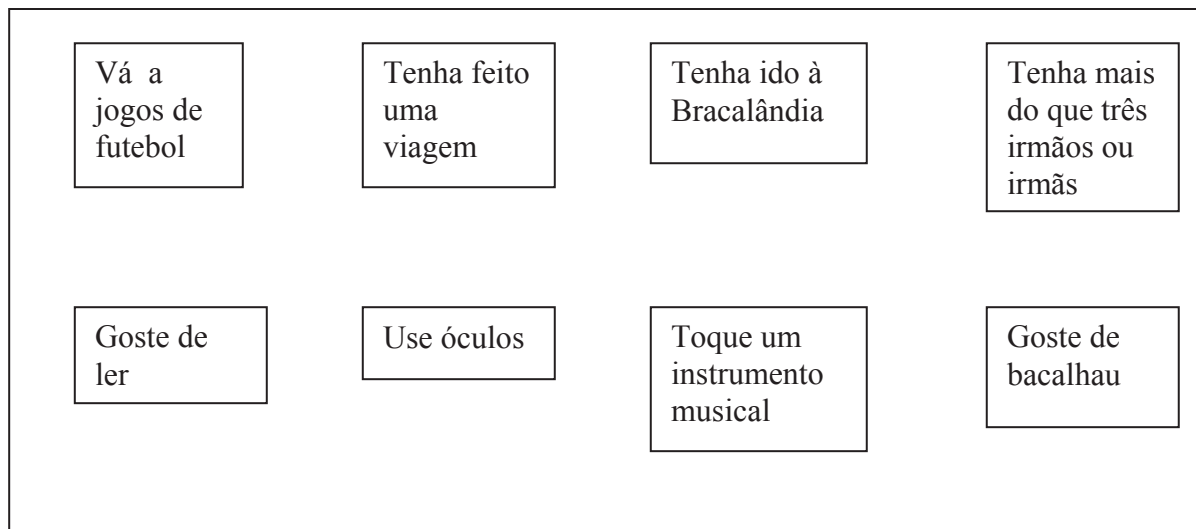
Figura 3– Vocês vão conhecer-se ... melhor. (Correia, 2005, p.32).

Braga	Bife com batatas fritas
Tiago	
Andar de bicicleta	Sou bom a jogar futebol

Outra actividade sugerida por Correia (2005) que o professor poderá desenvolver com o grupo chama-se “Diz olá a um colega que...”, o professor distribui a cada criança um cartão, no qual estará escrito “Diz olá a um colega que...”; durante 15 minutos as crianças circulam pela sala e recolhem assinaturas de colegas, cada criança só pode fazer uma assinatura por cartão e não pode fazer no seu. Tenta-se recolher o máximo de

assinaturas possível, quando uma criança assina o cartão de um colega, ambos deve dizer “Olá (nome) é um prazer conhecer-te”. No fim faz-se uma reunião para se comentar o que cada um descobriu.

Figura 4 – “Diz olá a um colega que...” (Correia 2005, p.33).



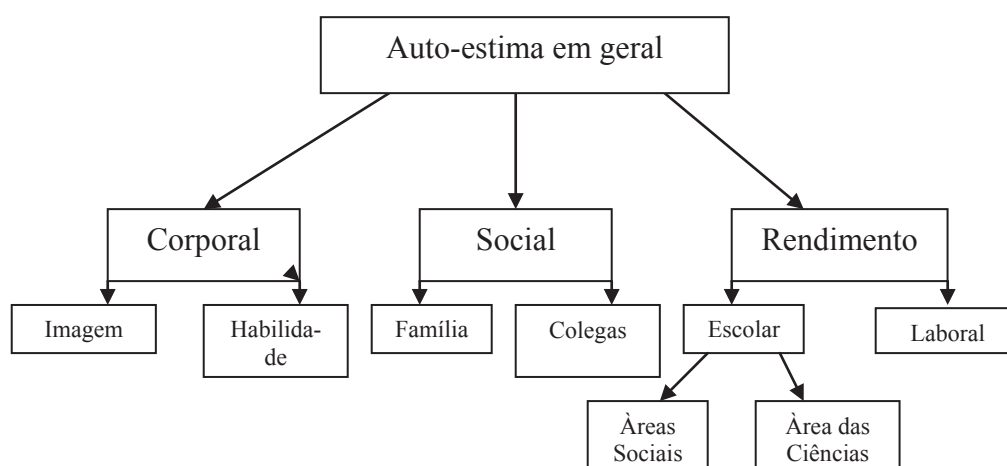
Rizzo e Legey (1987) referem que além de outros jogos já referenciados, o professor poderá utilizar alguns jogos de forma a estimular a imaginação, tal como solicitar aos alunos que pensem muito e desenhem o que pensaram e também escrevam sobre isso, como por exemplo, a casa onde moram, a casa onde gostariam de morar, o que querem ser quando crescerem... etc.

Todas estas atividades são importantes para a socialização da criança “especial”, para o seu grupo de amigos e para se sentir autoconfiante e incluída.

3.4.A interacção social

Sánchez et al (2006, p. 188) consideram que uma auto-estima positiva é essencial para a saúde social e emocional de cada um.

Figura 5 – Auto-estima



A auto-estima desenvolve-se ao longo da vida. Em primeiro lugar nas relações com a família, que lhes fornece dados para a elaboração da sua imagem; nesta intervenção a criança pode sentir-se aceite, querida e aperfeiçoar as suas habilidades de um modo regular, repercutindo-se numa imagem positiva de si mesmo; mas também pode gerar fracassos contínuos, humilhações e recusas, que influenciam uma imagem de si mesmo como não merecedor de tal afecto. É fundamental que os familiares cuidem bem das crianças, sejam incondicionais, os aceitem como são, para promover as suas melhores capacidades. Os primeiros anos de vida são cruciais, tal como Sánchez et al. (2006, p.190) realçam: “Estas vivências das crianças nos primeiros anos são o ponto de partida da valorização que fazem de si mesmos, mas depois começam a cobrar importância aos colegas e nas relações que menos têm com eles”.

A amizade não é dada, deve ganhar-se e merecer-se, é importante para que as crianças não sejam egocêntricas e aprendam a relacionar-se tendo em conta os outros.

Os mesmos autores escrevem que a auto-estima também se desenvolve, muito especialmente, no contacto diário entre as crianças e os professores, os adultos, em casa, na escola, com os colegas etc. O professor deverá promover tarefas que os alunos possam realizar na escola e em casa, de forma a terem êxito; reforçar com feedback os sucessos nessas tarefas e reconhecer o esforço realizado pelo aluno; corrigir, assinalando em concreto, o que deviam ter feito; descobrir as capacidades dos alunos; respeitar e aceitar cada aluno, sem discriminação; favorecer o respeito e aceitação positiva por parte dos colegas das possíveis diferenças dos alunos; evitar que haja comentários e comparações que possam afectar negativamente o desenvolvimento da

auto-estima; promover uma relação entre os alunos; ser afectuoso; ter em conta a importância que as crianças podem dispor de modelos que mostrem ter alcançado o bem-estar pessoal e social de forma a favorecer o seu próprio bem-estar.

Existem vários jogos que favorecem a vida relacional, a criança aprende a respeitar as regras do jogo, a respeitar os seus parceiros, a integrar o jogo, e a interagir com os outros em variados jogos.

Schultz e Schultz (2006) descrevem, que na comunidade de pares, as crianças experienciam diversas situações, cooperação, competição, de jogo com aqueles que têm ou parecem ter objectivos, motivações e desejos semelhantes e que se encontram ligados por expectativas e exigências idênticas. É importante que a criança desenvolva psicossocialmente através da interacção entre crianças e os diferentes contextos em que se movimentam. O seu grupo de pares constitui um contexto de aprendizagem básica como sendo um grupo natural da sociedade e também um apoio para os desafios do crescimento psicológico e social, no qual a criança se defronta. Mas, as diferenças individuais podem ser encontradas nas relações interpessoais, ao nível da interacção social com o grupo de pares, existindo um grande número de crianças que não são aceites pela maioria dos seus pares, por vezes nem tendo um amigo; estas crianças experienciam o insucesso escolar.

Os amigos são essenciais para todas as crianças. As amizades, vão aumentando à medida que a criança cresce, e isto pode ser útil durante os períodos de transição, que podem servir de modelo ou dar apoio emocional, e constituir oportunidades de desenvolvimento de comportamentos sociais e de comunicação adequados. Nas classes regulares, há uma obrigatoriedade de interacção entre alunos com e sem NEE, o que não significa que exista amizade entre eles, porque, na maioria dos casos os alunos com NEE são tratados de forma paternalista.

O contexto escolar deve ser o melhor possível para que a criança com deficiência se sinta o mais confortável possível, é importante que elas sintam que os colegas gostem delas e vice-versa.

De acordo com Lopes (1998, p.41) citando Sullivan:

“ a relação social, nomeadamente a amizade, constitui, nos primeiros anos de vida, uma função bastante importante no processo de socialização das crianças , na medida que:

- oferece/proporciona uma consensual validação dos seus interesses, desejos e medos;
- reforça o auto-conceito/ a auto-estima;
- fornece oportunidades para revelar situações e /ou sentimentos pessoais;
- promove o desenvolvimento da sensibilidade interpessoal.

Nas três décadas seguintes à formulação de Sullivan, muitas investigações foram realizadas nesta área, tendo sido acrescentados outros benefícios à importância de relações sociais positivas com os pares, tais como:

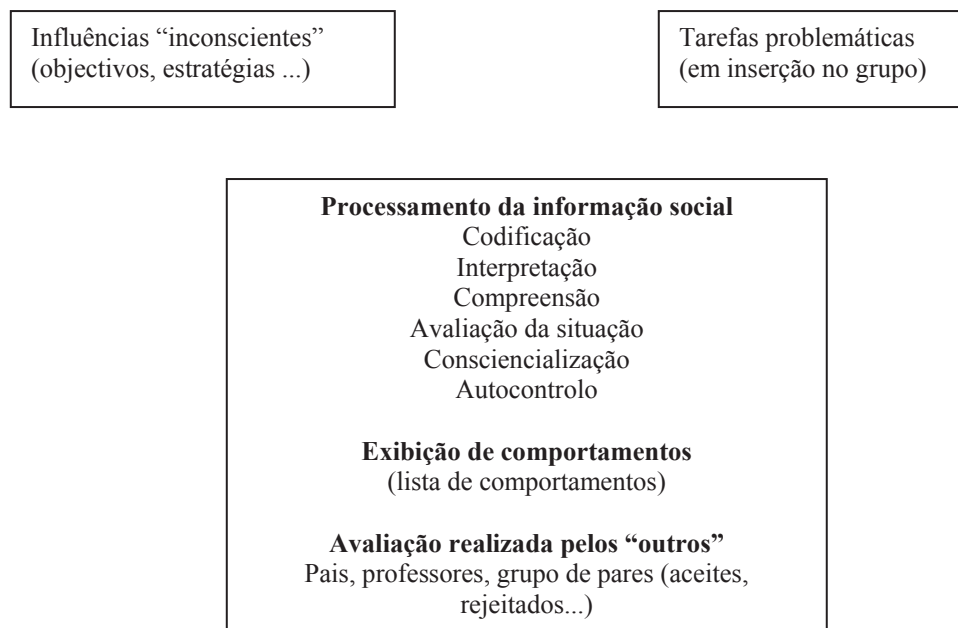
- promover o desenvolvimento da competência social;
- servir como fonte/ manancial da manutenção do ego e auto-validação;
- fornecer segurança emocional em novas e ameaçadoras situações;
- permitir uma maior adaptabilidade às diversas situações sociais;
- servir como mananciais de afectividade e intimidade;
- favorecer um sentido na verdadeira relação;
- favorecer a partilha e companheirismo.”

Existem várias fases que as crianças passam nos baixos níveis de aceitação das suas relações sociais: fase precursora, emergente, manutenção e sequencial.

Ser socialmente competente inclui ser prossocial, empático, ser capaz de se envolver em actividades diferentes, de resolver problemas sociais.

Analisa-se, em resumo, um modelo conceptual de interacção social na figura seguinte:

Figura 6 - Modelo conceptual de interacção social (Dodge, 1985, cit in Lopes, 1998, p.45)



Após se verificar o modelo acima é necessário que os colegas, essencialmente, reflitam nos pares com necessidades educativas especiais e se existe empatia entre ambos ou não.

3.5. A representação dos alunos sem NEE face aos pares com dificuldades cognitivas

Segundo Lopes (1998), perante esta aceitação ou não dos pares, é importante reflectir no comportamento dos colegas, nas suas opiniões que desempenham um papel muito especial, eles avaliam os colegas com deficiência, mas raramente o sabem fazer, pois por vezes colocam-nos de parte sem os conhecerem.

Existem algumas dificuldades manifestadas pelas crianças com deficiência a nível das relações interpessoais com o grupo de pares, em contexto escolar. A problemática que envolve as crianças com NEE, nas suas relações interpessoais com o grupo de pares e na sua subsequente correlação com problemas de adaptação na vida adulta, é bastante importante para todos os participantes que estão directamente ou não, envolvidos no processo educativo das referidas crianças, em que se realça o papel principal que a escola pode assumir ao privilegiar o desenvolvimento global e integral das crianças.

Lopes (1998, p.39) descreve que “relação interpessoal pode ser definida como a associação entre duas ou mais pessoas, que de certa forma, se conhecem uma à outra”.

A amizade das crianças, inclui traços características críticas, como a preferência e prazer mútuo, capacidade de promover habilidades interaciais, enquanto o companheirismo inclui traços diferentes, como a participação com alguém em alguma actividade ou tarefa.

Em Schultz e Schultz (2006) concluiu-se que as expectativas que as crianças têm acerca dos amigos são o reforço do ego e a partilha, durante a infância.

Os amigos “íntimos” desenvolvem uma relação ímpar em comparação a outros tipos de relação interpessoal, na qual o compromisso é baseado no conhecimento dos participantes, que são detentores de uma habilidade incomum na qual eles próprios se recompensam. A amizade é uma relação unilateral, que implica um enorme nível de interacção entre indivíduos.

O seguinte quadro demonstra a categorização da amizade com os grupos de pares:

Quadro 2 - Esquema conceptual de categorização das relações com o grupo de pares (Oden, 1988 cit in Lopes, 1998, p.40)

AMIZADE	Parceria/Participação <u>Amigos íntimos</u> <ul style="list-style-type: none"> - Nível elevado de simpatia mútua. - Atende às características pessoais (singulares) de cada parceiro. - Troca de informação e de segredos pessoais. - Partilha de problemas e de actividades; heteroajuda. - Pode contribuir para o desenvolvimento de actividades comuns. 	Não participação (não parceria) <u>Amigos sociais</u> <ul style="list-style-type: none"> - Nível baixo de simpatia. - Prazer em actividades sociais conjuntas. - Informações e segredos pessoais podem ser trocados. - Partilha pouco frequente de problemas e de actividades. - Pode, embora raramente, contribuir para o desenvolvimento de actividades comuns.
	NÃO AMIZADE <u>Actividade de parceria</u> <ul style="list-style-type: none"> - Nível baixo de simpatia e de atracção. - Partilha de actividades e de materiais; estabelecimento de ajuda em tarefas afins. - Atende às características pessoais (singulares) dos parceiros, em relação às capacidades cognitivas/tarefas. - Ausência de relações íntimas. - Contribui para a criação de objectivos e projectos comuns. 	<u>Conhecidos</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência ou baixo nível de atracção. - Ausência ou baixo nível de afabilidade. - Conhecimento em contextos particulares. - Atenção mínima às características pessoais (singulares) dos parceiros. - Não interdependência de problemas e /ou projectos.

Lopes (1998) refere que tem havido alguns debates sobre se a não-aceitação pelos pares é determinante de futuras desordens, constituindo assim, uma variável indiciadora de antecedentes de perturbações psicológicas.

A criação da relação da criança com os seus pares, depende da sua capacidade para se realcionar com os outros, em que essas mesmas dificuldades relacionais, durante a infância, podem estar associadas a variados problemas no futuro comportamento adaptado pelos sujeitos, na adaptação escolar e no seu rendimento académico.

As crianças que têm relações pobres prolongadas com o seu grupo de pares, desenvolvem subsequentes perturbações na vida futura.

As interações positivas com o grupo de pares e o ajustamento escolar são significativos preditores de uma boa adaptação em subsequentes períodos de desenvolvimento, parece ser importante referir que a relação com os pares parece constituir um importante

aspecto do funcionamento social e das relações sociais. Assim, é um elemento fundamental do desenvolvimento da competência social de uma criança.

As crianças, cujos pares as aceitam, têm elevados impactos de índice social e uma positiva preferência social, e estas crianças manifestam ser mais competentes nas suas relações interpessoais do que as crianças não aceites. Estas podem ser rejeitadas, negligenciadas ou controversas.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

1. Aspectos metodológicos

1.1. Problemática

O presente trabalho pretendeu conhecer a representação de alunos sem NEE perante os seus pares com Necessidades Educativas Especiais, decorrentes de dificuldades intelectuais.

Esta temática foi escolhida devido à situação problemática que emerge quando os alunos com necessidades educativas especiais percebem que não são aceites pelos seus colegas sem NEE. Face a esta percepção os alunos com NEE incorrem em processos de desmotivação que provocam, por um lado, falta de empenho nas atividades de aprendizagem e, por outro, uma ideia fragilizada de si próprios. Além disso, durante o estágio em 1º ciclo pude constatar que numa turma em que estavam duas crianças com NEE, uma com Autismo e outra com Trissomia 2,1 reparei que os colegas os aceitavam e ajudavam, brincando e trabalhando com eles, muitas vezes em tutoria. Mas será assim em todas as turmas com alunos com NEE?

Trata-se, portanto, de um estudo associado às questões da inclusão, que se centra na representação de alunos sem NEE sobre colegas com NEE a frequentarem turmas do 1º ciclo do ensino básico.

1.2. Questões de Investigação

A questão de partida formulada para a condução desta pesquisa foi: O que pensam e sentem os alunos sem NEE em relação aos colegas com dificuldades de natureza cognitiva? A esta formulação mais geral, colocaram-se outras mais específicas, como:

- O que pensam os alunos sem NEE acerca dos pares com deficiência?
- Quais são os aspectos que menos gostam nos colegas?
- Quais as razões que levam os alunos sem NEE a não aceitar os pares com NEE?
- Quais são os aspectos que os alunos sem NEE apreciam nos colegas com NEE?
- O que sentem os alunos sem NEE quando os colegas com NEE estão na sala de aula?
- Quais os efeitos que a sua presença provoca nos colegas sem NEE?
- O que acham que sentem os colegas com NEE quando estão na sala de aula?
- Como deviam ser uns e outros para que a interação inclusiva fosse melhorada?
- O que pensam da atenção dispensada pelos professores a estes colegas?

1.3.Objectivos da Investigação

De forma a dar resposta a esta problemática, primeiro tem que se saber que objetivos se pretendem atingir, neste caso o que se pretende saber, como o fazer e que situações se podem alterar no contexto escolar. Para que, em seguida, se criem medidas que proporcionem a inclusão das crianças com necessidades educativas decorrentes de dificuldades cognitivas.

Por conseguinte, formularam-se os seguintes objetivos:

Objectivo geral

- Identificar a natureza da representação dos alunos sem NEE face aos seus pares com NEE, resultantes de dificuldades cognitivas.

Objectivos Específicos

- Descrever o que sentem os alunos sem NEE relativamente aos seus pares com dificuldades cognitivas.
- Identificar quais são os aspetos que os colegas sem NEE gostam menos nos colegas com a referida problemática.
- Enumerar as razões pelas quais os alunos sem NEE não aceitam os pares com deficiência.
- Conhecer os fatores que os alunos sem NEE apreciam nos seus pares com deficiência.
- Elaborar propostas a partir de problemas identificados, para melhorar a interação e a inclusão.

1.4.Modelo de Investigação

O modelo de investigação a ser adotado é de carácter qualitativo e caracteriza-se pela investigação-ação.

Segundo Fortin (2009) o investigador que utiliza esta metodologia preocupa-se com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno que estuda. O investigador observa,

descreve, interpreta e aprecia o meio e o objeto que estuda tal como se apresentam. A interpretação do estudo é mais importante do que a sua avaliação, sendo uma forma do investigador dar sentido ao fenómeno.

O estudo fenomenológico pretende extrair a essência do ponto de vista dos que vivem a experiência e tal como refere Fortin (2009, p. 148) “(...) Na abordagem qualitativa o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objeto que se trata.”

A investigação-ação, segundo Hebert et al.(1990), pode ser indutiva e dedutiva, estando em diálogo constante com estes dois processos e o contexto de estudo. O investigador quando chega ao campo já tem em mente um quadro concetual e objetivos de pesquisa, recolhe dados fazendo uso de instrumentos diversos e procura introduzir mudanças que decorrem dos problemas identificados, num processo que se constrói em espiral, podendo dar lugar a um novo ciclo de investigação-ação em função da avaliação do plano de intervenção.

No estudo aqui apresentado, o processo cíclico de investigação-ação foi apenas parcial, pois por razões temporais, não foi possível colocar em prática a componente de intervenção.

1.5.Técnicas de Recolha de Informação e Procedimentos

O instrumento utilizado para a recolha de informação foi o inquérito por questionário aos alunos sem NEE

Inicialmente foi solicitada autorização para a realização do estudo, à Direção do Agrupamento de Escolas do Concelho, aos professores de turma e aos encarregados de educação.

Posteriormente, a investigadora explicou aos alunos o que se pretendia, dando-lhes os inquéritos e esclarecendo eventuais dúvidas. De salientar que a resposta às questões abertas foi efectuada em situação de entrevista a um grupo de 5 alunos de cada uma das turmas.

Segundo Fortin (2009), antes de realizar o questionário o investigador deve consultar a literatura a fim de “descobrir a existência de instrumentos de medida correspondendo às grandes linhas do objeto visado pela sua investigação.”

O investigador formula objetivos decorrentes das questões de investigação, determina um número de questões e estas questões são os principais indicadores do conteúdo a desenvolver num questionário.

As questões devem ser compreendidas pelos sujeitos e estes devem ser capazes de lhes responder, independentemente das suas capacidades.

O questionário elaborado foi adaptado de Formigo (2012) e contempla questões fechadas e abertas, que visam responder aos objetivos da investigação (apêndice nº1)

1.6.Tratamento dos Dados

No que respeita ao tratamento dos dados, estes foram submetidos à análise de conteúdo das respostas ao questionário, sendo as decorrentes de questões fechadas alvo de tratamento estatístico no âmbito da estatística descritiva, usando-se para o efeito o programa excel.

Quivy e Campenhaut (2003) consideraram a existência de três métodos fulcrais no processo de recolha de informação: a observação, o inquérito oral (a entrevista) ou escrito (o questionário) e a análise documental. Estes métodos terão de ser acompanhados por uma análise coerente e objectiva dos dados recolhidos, para que, de acordo com Igea. et al. (s.d.), citados em Calado e Ferreira (2004/2005), se possam obter “várias perspectivas sobre a mesma situação, (...) e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações” (p. 1).

O recurso ao questionário permitiu uma análise do conteúdo das respectivas respostas, sendo as decorrentes de questões fechadas alvo de tratamento estatístico no âmbito da estatística descritiva, usando-se para o efeito o programa excel.

Este programa, produzido pela microsoft, é um editor de planilhas com capacidades ferramentas de cálculo e de construção de gráficos. As células são organizadas em linhas e colunas, que contêm dados com referências relativas ou absolutas em relação às outras células. As planilhas podem ter outras aparências, conforme o gosto do usuário, automatiza tarefas e provem funções definidas pela pessoa que o utiliza. O excel também pode chamar-se folha de cálculo, porque cria tabelas que calculam automaticamente os totais de valores numéricos introduzidos. Cria esquemas e gráficos simples e atrativos.

Todos os dados dos inquéritos foram registados em planilhas próprias no Programa Excel, com o auxílio de filtros, de forma a dar uma análise descritiva dos dados.

1.7.Participantes

Na escolha dos participantes foi tida em consideração a proximidade e a acessibilidade, bem como a autorização da escola, dos professores e dos pais dos alunos selecionados. Os participantes foram, pois, 62 alunos de 1º ciclo sem NEE, de turmas selecionadas de 2º, 3º e 4º, com alunos com NEE, do Agrupamento de Escolas de Grândola.

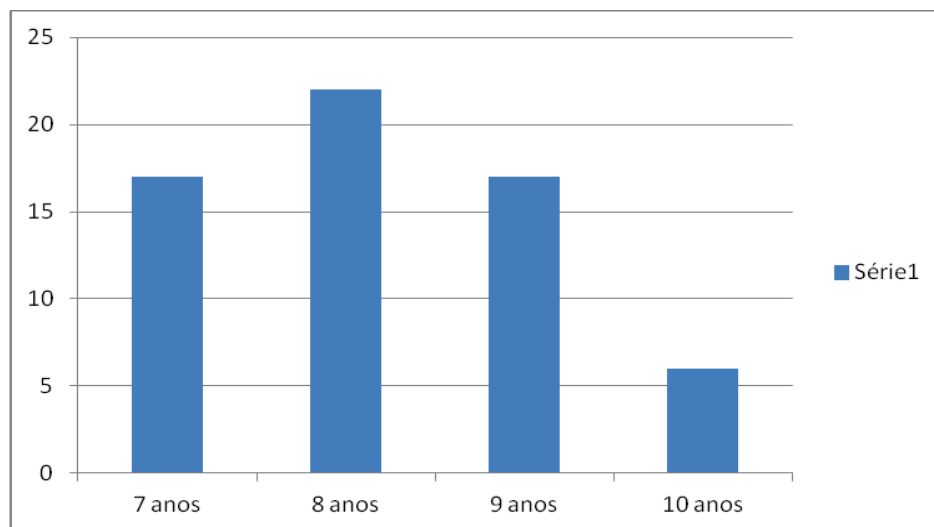
A escola localiza-se em Grândola, sendo que as turmas de 2º e 3º ano estão na antiga Escola Primária e as de 4º ano na EB, 2,3, D. Jorge de Lencastre.

Apresentam-se os dados relativos à sua caracterização:

Quadro 3 – Género e ano de escolaridade dos inquiridos.

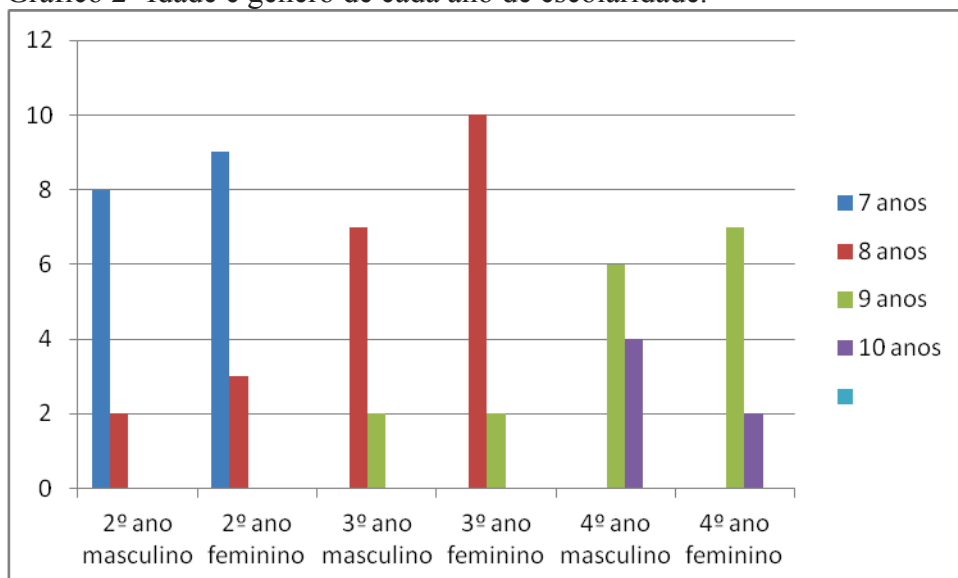
	2º ano	3º ano	4º ano
Sexo Feminino	12	12	8
Sexo Masculino	10	9	11

Gráfico 1- Dados relativos à idade.



As idades dos alunos variam entre os 7 e os 10 anos, sendo que a maioria dos inquiridos tinha 8 anos (22) e a minoria 10 anos (6).

Gráfico 2- Idade e género de cada ano de escolaridade.



Conclui-se que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino no 2º e 3º ano, enquanto que no 4º ano a maioria é do sexo masculino. No 2º ano a maioria dos alunos do sexo masculino tem sete anos bem como no sexo feminino. No 3º ano, tanto o sexo masculino e feminino têm maioritariamente oito anos. No 4º ano ambos os sexos têm na maioria nove anos.

2. Apresentação e discussão dos resultados

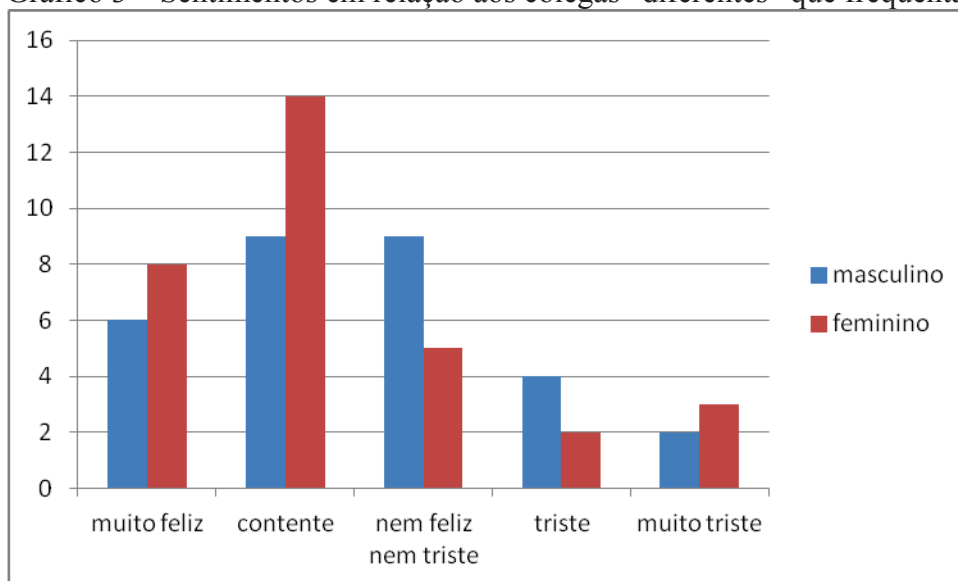
Conforme explanado anteriormente, nos instrumentos e procedimentos metodológicos, foram recolhidos dados através de um questionário aplicado a sessenta e dois alunos sem necessidades educativas especiais do 1º Ciclo do Ensino Básico (do 2º, 3º, 4º anos) do Agrupamento de Escolas de Grândola, a fim de se poder responder às questões e objetivos desta investigação.

Neste capítulo serão, assim, apresentados e interpretados os resultados obtidos com o recurso a um tratamento quantitativo e qualitativo, devidamente fundamentados na revisão da literatura.

Questão 1 – Como te sentes em relação aos colegas “diferentes” que frequentam esta escola?

A proximidade entre colegas permite “desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências” (Delors, 1996, p. 88). Assim, o objectivo desta questão foi tentar compreender o sentimento que a presença de alunos com NEE num determinado contexto educativo provoca aos alunos sem qualquer dificuldade, no sentido de se apurar se a proximidade entre eles e a respectiva aceitação é uma realidade nas nossas escolas.

Gráfico 3 – Sentimentos em relação aos colegas “diferentes” que frequentam a escola.

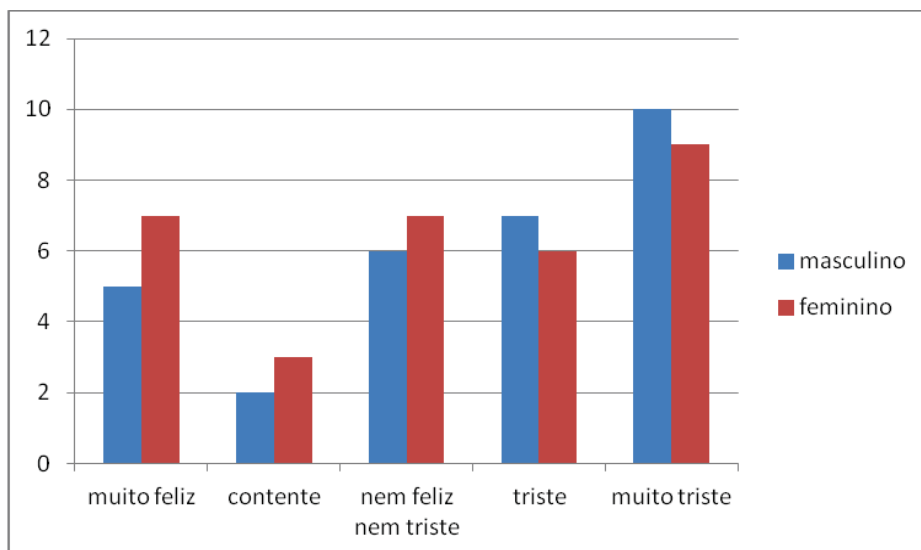


A maioria dos inquiridos sente-se contente (23 alunos) com a frequência dos colegas na escola, sendo 14 os alunos femininos e 9 os alunos masculinos. Apenas 5 alunos se sentem muito tristes com a sua frequência, 3 meninas e 2 alunos meninos.

Questão 2 – Se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula?

De acordo com Fernandes (1997), “o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo são interdependentes e estão reflexivamente relacionados” (p. 570). É importante transmitir aos alunos que, ao participarem nas aprendizagens dos colegas, estão também a aprender com a partilha das suas experiências. Esta questão permitiu, às crianças, colocarem-se no lugar do colega com dificuldades de aprendizagem, com o objectivo de lhes fornecer uma nova perspectiva sobre a necessidade de integrarem o colega no grande grupo.

Gráfico 4 – Se fossem “especiais” como se sentiam na sala de aula.



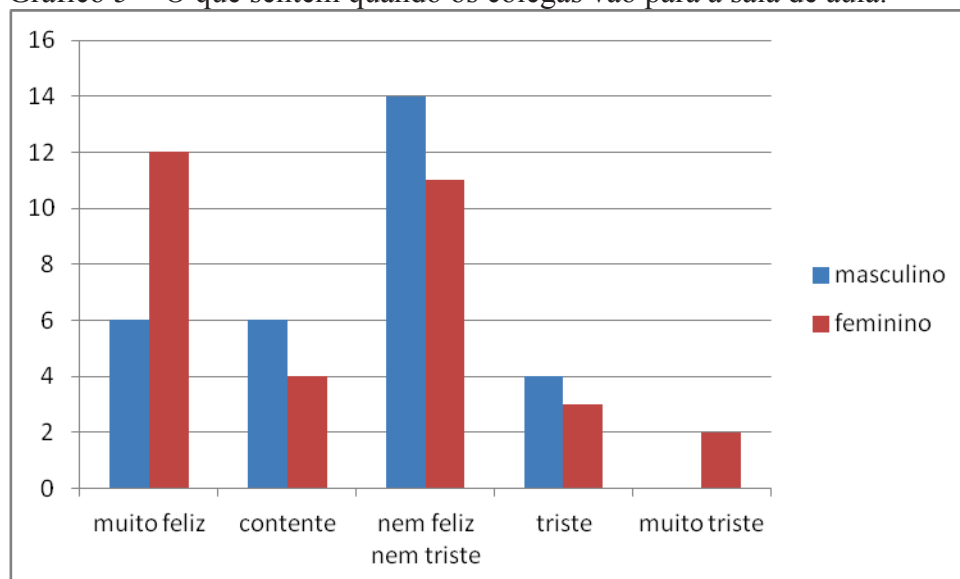
A maioria (19) achava-se muito triste se fosse um menino “especial”, distribuiu-se entre 10 alunos do sexo masculino e 9 do sexo feminino, enquanto 12 deles sentiam-se muito felizes, 5 do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Questão 3 – Como te sentes quando os colegas “diferentes” vão para a sala de aula?

O papel do professor na adequação de estratégias de ensino/aprendizagem às características dos alunos visa a integração de aprendizagens significativas, mas também socializadoras, na medida em que “as formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais (...) e da criação de hábitos de entreajuda em todas as actividades educativas” (Ministério da Educação, 2004, p. 24).

Dentro da sala de aula, é da responsabilidade do docente adaptar estas mesmas estratégias aos alunos e incutir-lhes hábitos de solidariedade e de preocupação com o bem-estar do próximo. Esta questão pretendeu verificar a reacção das crianças face à presença dos colegas com NEE no mesmo espaço educativo, com o intuito de perceber o impacto que esses colegas podem (ou não) causar nas rotinas do grande grupo.

Gráfico 5 - O que sentem quando os colegas vão para a sala de aula.

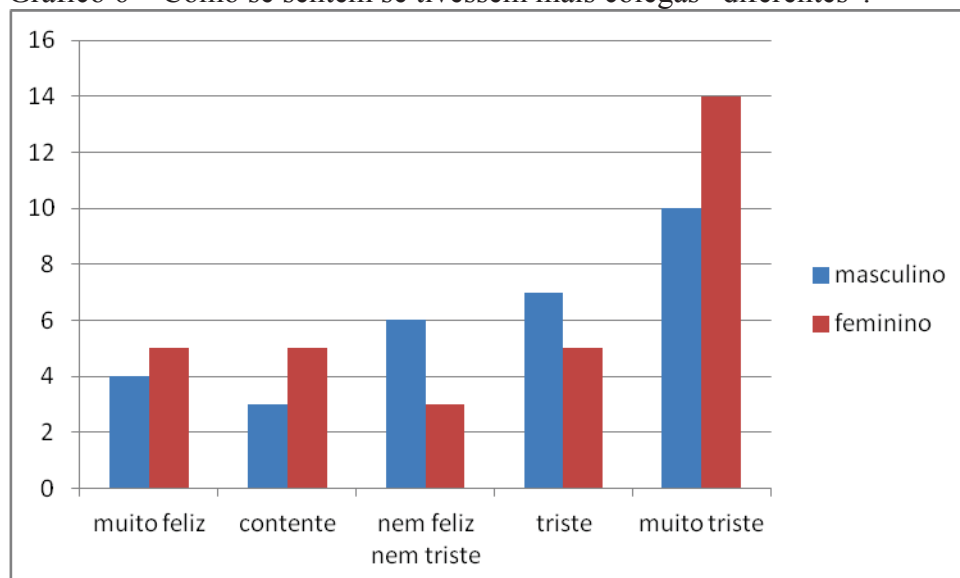


Verifica-se que 25 alunos (14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino) não têm opinião sobre os colegas irem para a sala de aula, 18 (6 do sexo masculino e 12 do sexo feminino) sentem-se muito felizes e 2 do sexo feminino sentem-se muito tristes.

Questão 4 – Se tivesses mais colegas “diferentes” como te irias sentir?

Na sequência das duas questões anteriores, fez sentido formular a questão nº 4, com o intuito de tornar perceptível se o facto de existirem mais alunos com dificuldades de aprendizagem na sala de aula está directamente relacionado com o estado de espírito do restante grupo. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 6 – Como se sentem se tivessem mais colegas “diferentes”.

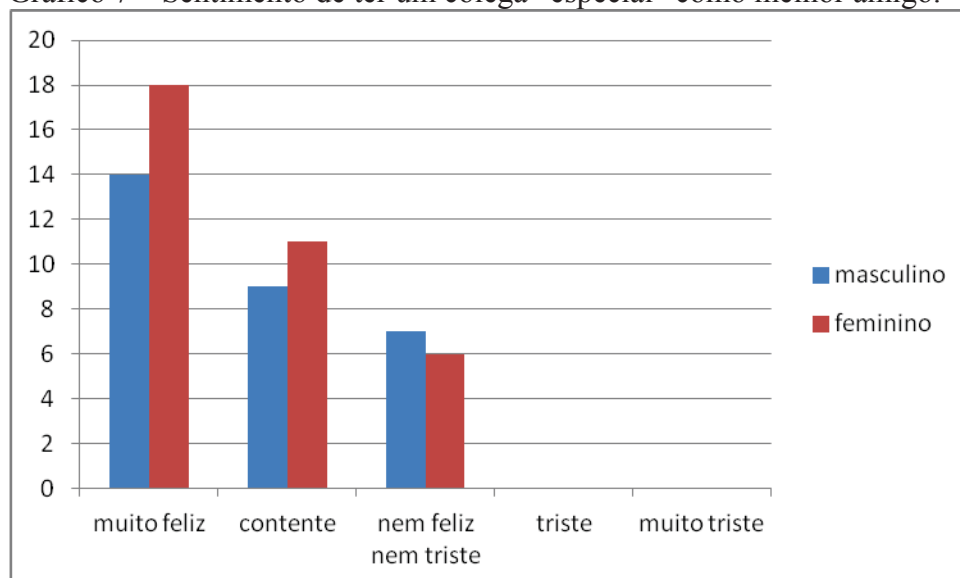


A maioria dos inquiridos (24) sente-se muito triste, entre 10 do sexo masculino e 14 do sexo feminino e a minoria (8) sente-se contente, 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

Questão 5 – E se um dos teus colegas “diferentes” quisesse ser o teu melhor amigo como te sentias?

Weinstein & Laschuler (1985, citados em Silva et al., 2008) definiram auto-conhecimento como o que o indivíduo consegue dizer acerca de si mesmo, do mundo e da relação que mantém com esse mundo. A auto-análise constitui um modo de se aceder ao auto-conhecimento e, consequentemente, à capacidade de criticar as relações com os outros. Esta questão permitiu que os alunos se analisassem relativamente a este último aspecto, ou seja, na faculdade de se relacionarem com os outros, principalmente, quando se tratam de colegas “especiais”.

Gráfico 7 – Sentimento de ter um colega “especial” como melhor amigo.



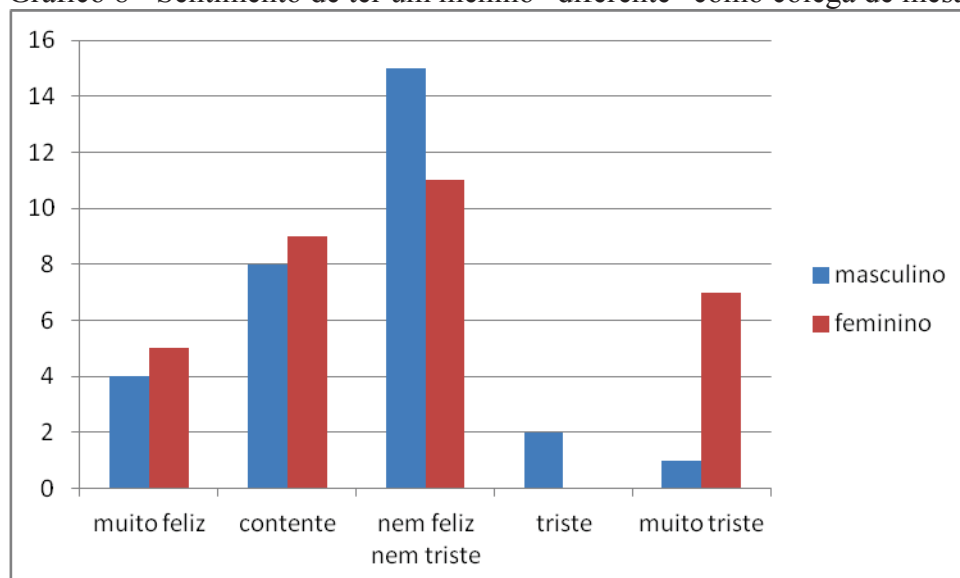
A maioria dos inquiridos (32), 14 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, sente-se muito feliz por ter um destes colegas como melhor amigo. Nenhum dos inquiridos se sente triste ou muito triste, o que demonstra a sua aceitação perante o colega como amigo.

Questão 6 – Como te sentirias se tivesses como colega de mesa um menino “diferente”?

A presença de um aluno com NEE na sala de aula implica, obrigatoriamente, práticas de trabalho diferenciado. Neste sentido, o grande grupo é um suporte para o docente, na medida em que potencia aos colegas experiências de trabalho colaborativo e, nalgumas vezes, cooperativo, permitindo aprendizagens cooperativas. Fatman e Kessler (1993, citados em Lopes e Silva, 2009) definiram aprendizagem cooperativa como “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p. 3).

A integração de um aluno com dificuldades de aprendizagem numa mesa com outros colegas é, então, um aspecto enriquecedor para ambas as partes. Contudo, as reacções do grande grupo variam, como é a seguir apresentado.

Gráfico 8- Sentimento de ter um menino “diferente” como colega de mesa.

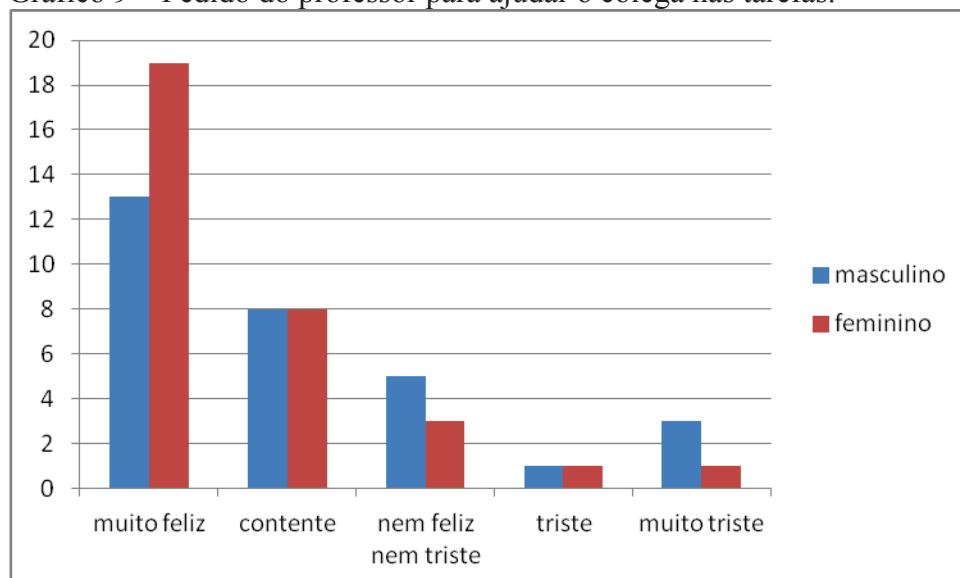


A maioria dos inquiridos não tem opinião sobre essa questão, sendo 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, mas 17 alunos (8 do sexo masculino e 9 do sexo feminino) sentem-se contentes por o terem como colega de mesa e 2 alunos do sexo masculino sentem-se tristes.

Questão 7 – Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele tem de fazer?

As aprendizagens prévias dos alunos e as vivências em grupo contribuem para o desenvolvimento individual e colectivo, numa concepção do indivíduo como “um ser sócio histórico” (Vygotsky, s.d, citado em Duarte, 1996, p. 22). Por outras palavras, as experiências de cada aluno contribuem para a construção da personalidade dos colegas com NEE e para o alargamento das suas experiências sociais e cognitivas. Deste modo, tornou-se pertinente investigar qual o efeito que a assunção de responsabilidades para com os colegas com fragilidades cognitivas tem nos restantes alunos, enquanto seres sociais.

Gráfico 9 – Pedido do professor para ajudar o colega nas tarefas.



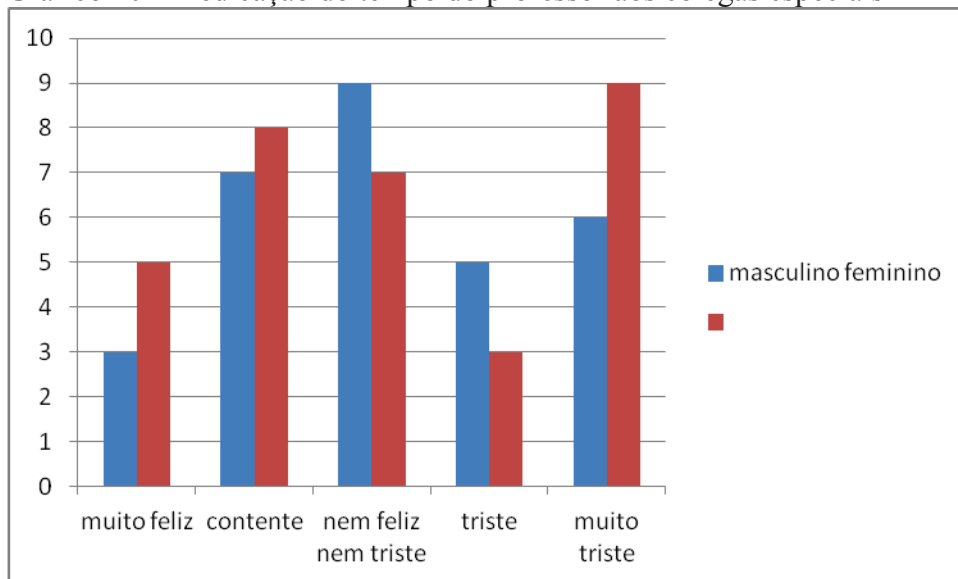
A maioria (32), entre 11 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, sente-se muito feliz por poder ajudar os colegas, uma minoria de 1 aluno de sexo masculino e 1 de sexo feminino sentem-se tristes. Pode-se concluir que os colegas gostam de ajudar e sentem-se prestativos com isso, dando-lhes satisfação.

Questão 8 – Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “diferentes” do que aos outros?

O trabalho do professor deve ser orientado de modo a “dar respostas profissionais adequadas às (diferentes) questões” (Cohen et al., 2007, p. 86)¹ e a presença de um aluno com NEE pode exigir uma maior atenção e uma maior diferenciação no que diz respeito às actividades realizadas na sala de aula com o grupo. Através desta questão foi possível perceber os sentimentos que esses momentos de maior atenção do professor aos colegas “diferentes” causam no restante grupo.

¹ “[Teachers are used to] giving appropriate professional responses to the answers”.

Gráfico 10 – Dedicção do tempo do professor aos colegas especiais

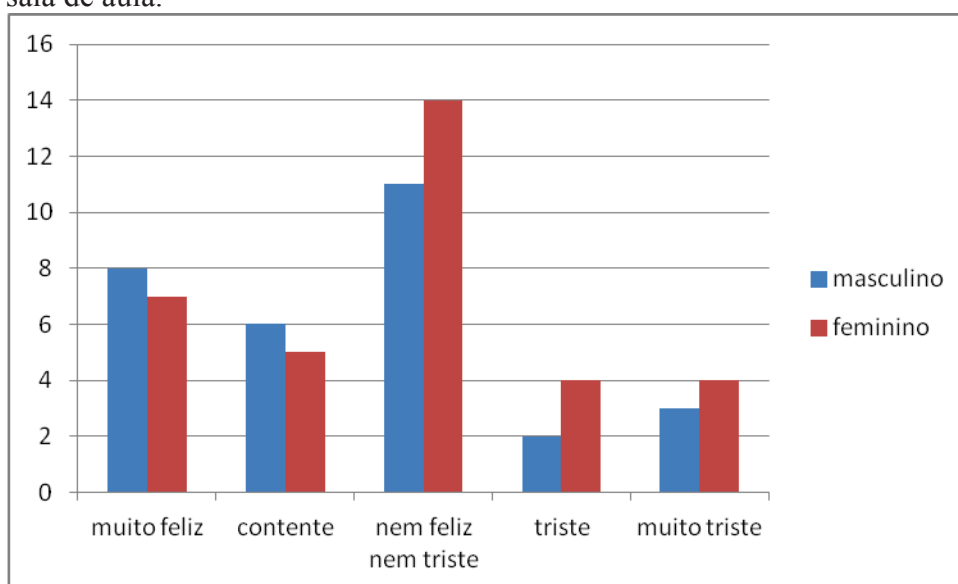


A maioria, 16 alunos (9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino) não têm opinião sobre esta questão, no entanto, 15 alunos (7 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) sentem-se contentes e outros 15 (6 do sexo masculino e 9 do sexo feminino) muito tristes quando o professor dedica mais tempo aos colegas especiais. No entanto, verifica-se que embora a maioria não tenha opinião, são maioritariamente do sexo masculino enquanto que a maioria do sexo feminino sente-se muito triste.

Questão 9 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão sentados na sala de aula?

De acordo com Lopes e Silva (2009, p. 130), “o grupo trabalha em conjunto para produzir um produto comum da sua aprendizagem”. Ao contribuir para o funcionamento do grupo todos os alunos beneficiam das aprendizagens realizadas e é, por isso, importante que, acima de tudo, os alunos sem NEE tentem perceber o que os colegas com NEE possam estar a sentir ao estarem numa sala de aula em que a maioria dos colegas tem um ritmo de trabalho e um grau de exigência diferente do seu. Só assim poderão funcionar conjuntamente.

Gráfico 11 – Sentimentos que os meninos “especiais” sentem quando estão sentados na sala de aula.

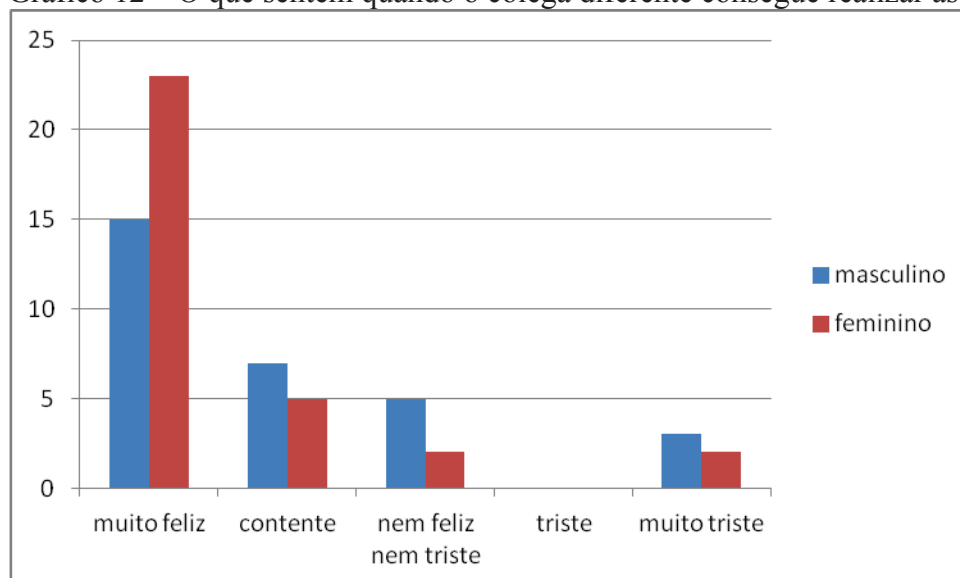


A maioria (23), 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, acha que os colegas não sentem nada quando estão sentados na sala de aula, 15, entre 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, acham que sentem muito felizes e a minoria de 6, sendo 2 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, acham que se sentem tristes.

Questão 10 – Como te sentes quando o teu colega “diferente” consegue realizar as tarefas?

Subscrevendo Viana (2007) “A avaliação no 1º ciclo tem um carácter essencialmente formativo, (...) permitindo que o aluno se apoie nos pontos fortes para progredir nos pontos fracos e assumindo-se também como factor de motivação” (p. 9). Esta realidade estende-se aos alunos com NEE e, por isso, é importante que o grande grupo encare as pequenas “vitórias” dos colegas “diferentes” com alegria, motivando-os nesses momentos.

Gráfico 12 – O que sentem quando o colega diferente consegue realizar as tarefas.



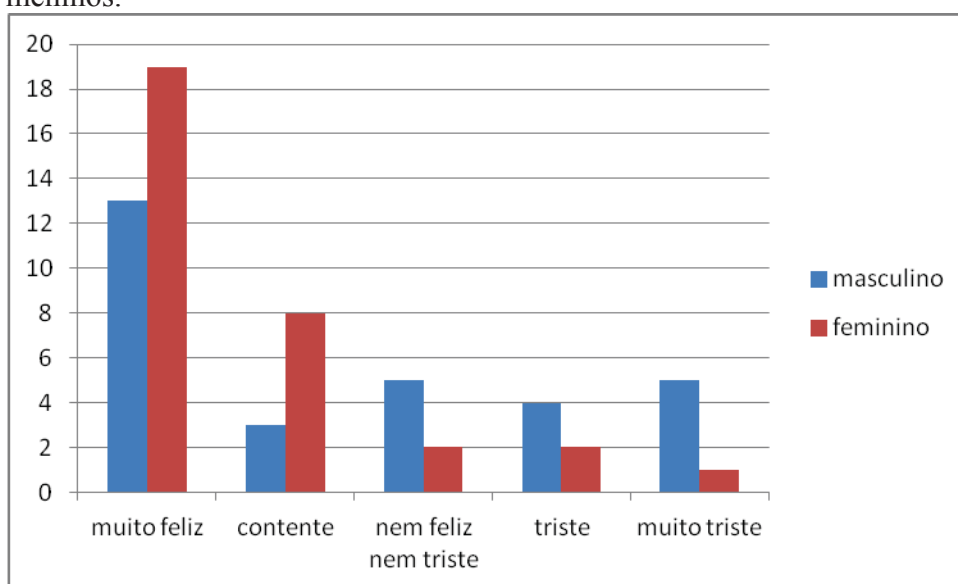
Verifica-se que 38 alunos (15 do sexo masculino e 23 do sexo feminino) sentem-se muito feliz quando os colegas terminam as tarefas e, a minoria de 5 (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) sentem-se muito tristes. Ninguém se sente triste. Nota-se que essa maioria fica feliz por ver o colega, que tem dificuldades, ter sucesso, o que significa que também ele fica feliz.

Questão 11- Como achas que os meninos “diferentes” se sentem ao brincar com os outros meninos como tu?

As motivações e os interesses dos alunos devem ser explorados, pois revelam-se “significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais da criança” (Ministério da Educação, 2004, p. 23). A brincadeira é um ato lúdico, mas também social, pois permite desenvolver competências cívicas, como o trabalho em equipa e o estabelecimento de laços.

O gráfico que se segue demonstra o que os alunos sentem nos momentos de brincadeira com os colegas com NEE.

Gráfico 13 – Sentimentos que os meninos diferentes sentem a brincar com os outros meninos.



A maioria dos inquiridos acha que os colegas se sentem muito felizes (32), 13 do sexo masculino e 19 do sexo feminino, a brincar e a minoria de 6 acham que se sentem tristes (4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) e muito tristes (5 do sexo masculino e 1 do sexo feminino). Verifica-se que as crianças aceitam os seus colegas “diferentes” nas brincadeiras.

Em suma...

Na questão 1 – O que sentes em relação aos colegas “diferentes” que frequentam esta escola?; a maioria sente-se contente, pois, aceitam-nos, convivem e brincam com eles. Nestas idades (6-10) é muito importante a amizade, o conhecer o outro e criar laços de afetividade. Começa-se a socialização com os outros e o início das amizades fora do meio familiar. Em comparação com a questão 11 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem ao brincar com os outros meninos como tu?; reforça-se a concepção de que a amizade é o mais importante, ter companheiros de brincadeiras e com quem falar/partilhar os seus conhecimentos e experiências. As respostas da questão 5 - E se um dos teus colegas “diferentes” quisesse ser o teu melhor amigo como te sentias?, voltam a reforçar a ideia da importância da amizade/companheiro de brincadeiras, pois a maioria fica muito feliz por ter um menino “diferente” como melhor amigo. Não lhes interessa que tenha algumas limitações, na pureza da sua infância a criança aceita a amizade do outro, sem contrapartidas, inclui-o nos jogos, nas conversas e nas partilhas de conhecimento. Esta amostra, como já foi referido, denotam que a amizade é muito mais importante que qualquer complexo existente. Esta aceitação, hoje

em dia, tem muito a ver com o facto de cada vez mais haver uma maior inclusão destas crianças nas escolas públicas e, também, por existir uma maior formação de professores e acompanhamento por parte dos pais na vida escolar dos seus filhos. Há cada vez mais uma maior sensibilização por parte da escola para as dificuldades de cada criança, para a sua problemática e demonstração de que também são crianças iguais aos outros, tendo algumas limitações, maiores ou menores. As crianças passaram a ver os colegas com NEE como crianças iguais a si, tendo as mesmas oportunidades e direitos e, querem a sua amizade.

Em Correia (2005, p.23) foi referido que “(...) uma escola inclusiva (...) onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares (...)”, reforçando as respostas dos alunos se sentirem muito felizes por terem colegas com NEE como amigos. Vayer e Rocin (1994) concordam com Correia (2005).

As crianças ficam muito felizes quando o professor lhes pede para ajudar o colega “diferente” nas tarefas, pois, sentem-se importantes e, tentam dar o seu máximo nesse voto de confiança que o professor lhes dá. Também, ficam muito felizes quando se verifica que o colega consegue realizar as tarefas, mostrando serem altruístas perante a realização pessoal do outro, querendo que dêem o seu melhor na escola e sejam felizes quando executam as tarefas, quer seja com a sua ajuda ou não – questão 7 – Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele tem de fazer? e questão 10 – Como te sentes quando o teu colega “diferente” consegue realizar as tarefas?.

SimSim (2005) descreve que “o trabalho cooperativo (...) em grupos heterogéneos, favorece a participação e interação dos alunos” (p.17). Deste modo, são co-responsáveis pela realização do trabalho de grupo, organização e gestão do próprio grupo. Este género de trabalho vai desenvolver a autonomia e colaboração entre pares.

Correia (2005) refere que o reforço positivo, dado pelo professor, é importante quando se consegue realizar uma tarefa ou se adquire o comportamento desejado.

Em Nielsen (2006) verifica-se que o ambiente propício é conseguido quando todos ajudam e, se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo, ajudando o colega com dificuldades.

As crianças com NEE sentem muitas dificuldades em se concentrarem nas tarefas a realizar, como refere Bruner (1998, p.58) “Um criança centra-se, com frequência, num único aspeto de um fenómeno de cada vez, o que interfere com a sua compreensão.”.

Por outro lado, os colegas parecem não querer mais colegas “diferentes” na sala de aula, como se verifica na questão 4 – Se tivesses mais colegas “diferentes” como te irias sentir?, porque a atenção do professor seria mais para esses colegas do que para eles e sentem-se negligenciados nesse aspecto - Questão 8 – Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “diferentes” do que aos outros?, apesar de quererem ajudar o colega, muitos sentem-se tristes e muito tristes, outros não têm opinião e, aqueles que não têm dificuldades em acompanhar a matéria, logo, não necessitam da atenção do professor, compreendem a necessidade destas crianças em ter mais atenção por parte do professor.

Reforçando a ideia, Veiga et al. (2000, p.8) reconhecem que “o professor (...) que continuar a dar atenção às concepções pessoais dos seus alunos e a reconhecer que contributos diferentes, de crianças diferentes, beneficiam todas as crianças.”. Deste modo, se todos compreenderem que a criança com dificuldades necessita de mais atenção por parte do professor e cooperarem, ajudando e tendo paciência, talvez se sintam mais satisfeitos e orgulhosos de si mesmos, sendo altruístas.

Complementando os autores supracitados, Nielsen (2006) refere que o professor altera estratégias e ritmo de ensino, conteúdos e métodos de avaliação e forma a dar respostas às necessidades de cada aluno, nunca deixando de dar o devido auxílio a cada aluno.

Mais uma vez, as crianças, por participarem na vida do colega na sala de aula e verem o seu comportamento não gostariam de ser um desses meninos “especiais”, não querem ser rejeitados ou mal comportados – questão 2- Se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula?. No seguimento da mesma análise de que os colegas se sentem menos confortáveis com os colegas “especiais” na sala de aula, nas respostas das questões: 3 – Como te sentes quando os colegas “diferentes” vão para a sala de aula?; 6- Como te sentirias se tivesses como colega de mesa um menino “diferente”?; 9 – Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão sentados na sala de aula?, os colegas não os aceitam tão bem como fora da sala de aula ou como a disponibilidade para a relação de amizade.

Nielsen (2006) descreve que o facto dos alunos com NEE estarem a aprender juntamente com os outros meninos ditos normais, proporciona-lhes uma oportunidade de interagir com os outros, preparando-os para a vida em sociedade.

Veiga et al. (2000, p.8) referem que “é certo que os benefícios da inclusão de todos os alunos, alguns dos quais já excluídos à partida, ainda não são apreciados por muitos.”

Dentro da sala de aula os colegas “especiais” recebem mais atenção do professor e perturbam a aula, quando os colegas querem aprender e realizar as suas tarefas sem distrações. Neste aspeto a grande maioria coloca a vida académica à frente da amizade que sente pelo outro. As crianças competem entre si pela atenção do professor, de outros colegas e por serem os melhores na sala de aula. Não se sentem bem quando não conseguem realizar essas ambições.

É estritamente necessário que as crianças aprendam a reconhecer o outro e aceitem as diferenças existentes, com paciência e amizade, tal como Ducamp (1987, p.14) completa “mas quanto mais procurarmos compreendê-lo, por mais desorientado que nos pareça, maior intimidade se estalecerá entre nós.”

Análise das respostas às questões abertas

Os seguintes quadros mostram as respostas dos cinco alunos de cada turma às questões abertas: “O que mais gostas no teu colega “diferente”? Porquê?” e “O que menos gostas no teu colega “diferente”? Porquê?”

Quadro 4 – Opinião dos alunos de 2º ano.

	O que mais gostas no teu colega “diferente”? Porquê?	O que não gostas no teu colega “diferente”? Porquê?
Aluno 1	Gosto dele porque é meu amigo.	Porque é um bocado chato.
Aluno 2	Eu gosto quando fica feliz.	Eu não gosto dele porque é chato.
Aluno 3	Gosto que ele queira brincar comigo.	Não gosto que esse colega não seja meu amigo.
Aluno 4	Eu gosto de brincar às vezes e conversar.	Eu não gosto quando ele me bate.
Aluno 5	Eu gosto quando brinca comigo.	Eu não gosto quando guerreia comigo.

No quadro acima, nas respostas dos alunos de 2º ano, maioritariamente o que mais gostam é quando o colega “diferente” brinca com eles, sendo amigos, o que implica a felicidade de todos. Não gostam que o colega seja chato/impertinente, chegando mesmo a zangar-se com os colegas e tendo atitudes mais agressivas, o que leva as crianças a pensar que talvez não seja um bom amigo.

Quadro 5 – Opinião dos alunos de 3º ano.

	O que mais gostas no teu colega “diferente”? Porquê?	O que não gostas no teu colega “diferente”? Porquê?
Aluno 1	Eu gosto da sua amizade porque é amigo.	Eu não gosto quando me incomoda na sala de aula.
Aluno 2	O que eu mais gosto no meu colega “diferente” é ele me dar amizade porque gosto de fazer amigos.	O que não gosto no meu colega é ele se portar mal porque interrompe muito a aula.
Aluno 3	O que eu gosto mais no meu colega diferente é quando realiza uma tarefa muito difícil.	O que eu não gosto no meu colega diferente é quando ele faz birras como um bebé.
Aluno 4	Porta-se bem às vezes.	Quando ele se porta mal. Porque quando ele se porta mal fico triste.
Aluno 5	Eu gosto dele porque é muito meu amigo.	Não gosto quando sai da sala.

Os colegas de 3º ano, ficam felizes quando o colega “diferente” consegue realizar tarefas difíceis, tem um bom comportamento e seja amigo. Não ficam felizes quando o colega importuna a aula, interrompendo o seu decurso, o que leva a que os colegas se desconcentrem e não consigam trabalhar. Não gostam que o colega se porte mal e faça birras, saindo por vezes da sala de aula sem autorização, o que leva a professora de turma a interromper a aula e dar mais atenção ao colega “especial”, gerando, por vezes, sentimentos de inveja por parte dos colegas que também necessitam dessa atenção.

Quadro 6– Opinião dos alunos de 4º ano.

	O que mais gostas no teu colega “diferente”? Porquê?	O que não gostas no teu colega “diferente”? Porquê?
Aluno 1	O que eu gosto mais é ele ser simpático.	O que eu não gosto é ele ser diferente dos outros.
Aluno 2	O que eu mais gosto no meu colega diferente é a amizade que ele tem porque eu adoro ter amigos.	O que eu não gosto no meu colega diferente é o mau gosto porque assim não nos entendemos.
Aluno 3	O que eu gosto mais no meu colega diferente é quando ele é simpático e quer ajudar porque eu quero que os meninos diferentes sejam como nós.	O que eu não gosto no meu colega diferente é que ele não bata nem magoe os outros porque devemos ser todos amigos.
Aluno 4	Eu gosto mais que o meu colega “diferente” é que ele seja como os outros e que brinque como os outros.	O que eu gosto menos no meu colega “diferente” é que ele reage mal ou que ele se enerve.
Aluno 5	O que eu mais gosto é de me fazer rir porque eu rio muito.	O que eu não gosto no meu colega diferente é dele bater.

Os alunos de 4º ano gostam quando o colega “especial” é simpático com eles e seja amigo, entre nas brincadeiras e as saiba cumprir e riam juntos. Por outro lado, não gostam que esse colega seja agressivo, o que interpretam como sendo diferente dos outros, o que pode provocar um afastamento dos colegas nas brincadeiras por receio de serem agredidos, por isso desejam que o colega “diferente” seja como eles.

Interpretação dos resultados

Após a apresentação dos dados obtidos pelas questões, a cinco alunos de cada turma, apresenta-se de modo sintetizado o sentido desses dados:

a) O que os alunos mais gostam no colega diferente e porquê?

Após breve reflexão pode-se constatar que a maioria dos alunos sem NEE consideram que o seu colega “diferente” é um amigo, procuram a sua amizade e parecem compreender as suas dificuldades. Logo, preferem que ele seja simpático, brinque com eles, ria com eles, também se verifica que os alunos ficam felizes quando o colega se porta bem e consegue realizar as atividades como referido “O que eu gosto mais no meu colega diferente é quando realiza uma tarefa muito difícil” (aluno de 3º ano). Simon (1991) reforça esta ideia de que as crianças com NEE são vistas como amigos.

Também, SimSim (2005), descreve que os colegas que ajudam os pares com NEE devem saber comunicar com eles, possibilitando uma interação mais ativa, o que irá possibilitar uma melhor aprendizagem.

Conclui-se que as crianças aceitam bem os colegas “diferentes” pois a amizade para eles é muito importante e ficam contentes quando tal colega se porta bem com eles e também sabe entrar nas brincadeiras.

Segundo Ducamp (1987, p.10) “A amizade é simultaneamente uma oferta e um pedido, uma troca, um diálogo e uma forma de comunicação.”

O mesmo autor refere que a amizade gera felicidade e isso faz com que se ultrapasse todas as diferenças.

Em Correia (2005), este reforça que a aprendizagem em cooperação é utilizada para o desenvolvimento de interações positivas, no que diz respeito ao apoio a alunos com problemas sociais, promoção da inclusão de alunos com NEE e ao melhoramento do clima de sala de aula.

Nielsen (2006) confirma que um ambiente positivo e confortável é benéfico para todos os alunos, criando uma experiência educativa com possível sucesso.

b) O que não gostas no teu colega diferente? Porquê?

Os aspetos que a maioria dos alunos menos gosta no seu colega “diferente é quando se porta mal e bate nos colegas, ou seja, a agressividade perante os outros. O incómodo na sala de aula também é uma constante, pois o portar mal, fazer barulho, incomoda o trabalho do colega e a sua concentração em tal. Mais uma vez a amizade é referida, aqui como forma de o colega “diferente” não seja amigo dessa criança, nota-se que a amizade é muito importante para as crianças. Se a criança que é agressiva for amigo, então, talvez, não lhes bata e, assim, o seu comportamento melhore. Senão pode existir um afastamento por parte dos colegas, porque, por mais que essa amizade seja importante, nenhum deles se sente confortável com um amigo que é violento com eles.

Tal como verificado nos dados acima, os colegas não se sentem felizes quando o aluno “diferente” os magoa ou tem comportamentos perturbadores.

Segundo Debarieux (2006), estes comportamentos mais violentos encontram-se agrupados numa única causa que pode ser vista como um problema de civilização. A violência das crianças é uma “regra da natureza, da vida, da pulsão, da qual não nos livramos senão através de uma outra regra, que é a doçura e o respeito.” (Debarieux, 2006, p.133).

Bautista (1997) descreve que a criança não controla, completamente, os seus comportamentos, tornando-se imprevisível, “gerando situações de tensão e consequentes birras, convulsões ou ataques fingidos, devidos à sua escassa tolerância à frustração”. (p.164)

Mais ainda, o mesmo autor refere que a criança com NEE apresenta baixa auto-estima e dificuldade em se relacionar com os outros.

Correia (2005) descreve que o professor utiliza o reforço positivo/recompensa para promover e aumentar os comportamentos desejados.

Rief e Heimburge (2003) concordam que os grupos de trabalho na sala de aula, devem ser operacionais, heterógeneos, deve decorrer sem problemas, é essencial que haja cooperação, nas respostas denota-se que os colegas participam nessa cooperação, como amigos ajudam os colegas e preocupam-se com o seu comportamento na sala de aula. Deve existir uma partilha e uma organização de trabalhos, assim “os alunos que necessitam de ser mais auxiliados na realização das

tarefas podem receber o apoio cooperativo dos seus pares.” (Rief & Heimburge, 2003, p.95).

A autora Sim-Sim (2005) reforça a ideia de Rief e Heimburge quando refere que a turma deve trabalhar com grupos heterógeneos, que favorece a participação e interação dos alunos, assim favorece a realização do trabalho, aumenta o sentido de responsabilidade e de inclusão em algo importante, tal como a organização e gestão do próprio grupo.

Bautista (1997) refere que a convivência das crianças “deficientes” com os seus colegas nas actividades comuns, levará a uma relação de conhecimento recíproco, na qual o professor é somente um orientador, e se essa orientação for bem feita, poderá resultar em algo muito vantajoso para ambas as partes. Todos os alunos devem ter o mesmo tipo de ensino, embora com algumas diferenças, devido à incapacidade do aluno com NEE, mas devem permanecer na mesma sala de aula, realizar as mesmas tarefas, os mesmos trabalhos, ter as mesmas oportunidades, pois todos são crianças e têm os mesmos direitos.

Hoje em dia, a violência entre colegas começa mais cedo, mesmo as crianças mais calmas tornam-se mais agitadas, isto pode-se dever à sua inadaptação escolar, porque nem todos se conseguem expressar da mesma forma, nem têm a mesma capacidade de reflexão. Daí, dessa dificuldade de se fazer compreender à violência será um pequeno passo que muitos dão.

Por outro lado, fatores de risco são acontecimentos ou condições biológicas ou ambientes que fazem com que a criança desenvolva estes distúrbios emocionais ou de comportamento. É a combinação de fatores de risco que dará o mote para cada indivíduo fazer frente a um determinado acontecimento, assim chamado a sua capacidade de resiliência. “A probabilidade dos problemas emotivos e comportamentais aumenta consideravelmente com a associação de vários fatores de risco.” (Debardieux, 2006, p.142).

Bergeret (1983, p. 97) refere que “os colegas, o seu comportamento, as suas opiniões desempenham um papel muito especial (...) a amizade, a inserção num grupo reflectem-se em todo o contexto escolar”. No entanto, pode ocorrer rejeição, gracejos e violência no quotidiano da turma.

Cruz (1999) considera que os desequilíbrios emocionais destas crianças fazem com que tenha um mau rendimento à sua personalidade conflituosa. No entanto, muitos destes indivíduos não têm personalidade conflituosa e, os seus desequilíbrios

emocionais podem se dever como consequência da sua pouca organização neurológica, como resposta a dificuldades e insucessos experimentados. Costa (2008) concorda o autor citado anteriormente. Ou seja, frustrados com as suas dificuldades de aprendizagem, actuam de modo disruptivo e têm sentimentos negativos de autoconceito e auto-estima, tudo isto faz parte do seu processo de desenvolvimento, na afirmação na sua identidade.

A criança, com a sua personalidade única, é difícil de moldar devido às suas características desenvolvimentais, por isso se devem criar regras e limites para travar eventuais comportamentos inadequados. Cabe à educação a tarefa de formar um ser humano orientado para os outros, desenvolvendo-se nas suas dimensões ética e cívica.

PARTE III
PROJETO DE INTERVENÇÃO

1.Plano de Ação

Segundo Santos e Morgado (2006, p.3) “todo o ser humano é único”, assim, cada um possui as suas próprias características, mas para que seja único necessita do outro para que possam identificar diferenças e semelhanças.

A diferença entre pares surge como a insegurança de cada um e do grupo a que pertence, tal insegurança pode levar a que haja uma desregulação do mundo da criança e do mundo social onde se insere.

Existem grandes diferenças entre pares o que poderá levar à rejeição do outro e ao afastamento. Essas diferenças podem ser aceites ou não dependendo da forma como se percebe o outro, os sentimentos e a forma de comunicar.

De acordo com Goffman (cit. por Sousa, 2007) os indivíduos que são estigmatizados sentem que estão numa situação social mista, na qual procuram uma interação angustiada, sendo agressivos ou tímidos.

Nos estudos de Durkheim (Sousa, 2007) pode-se verificar que as forças que permitem ligar os indivíduos entre si e que os liga à sociedade, são a solidariedade mecânica e orgânica. A solidariedade mecânica surge de forma natural (mecânica), através de contato e proximidade uns entre outros. A solidariedade orgânica ocorre de forma consciente, participando e fazendo a sociedade funcionar como um todo.

Segundo Rosa (2010) a escola é um local privilegiado para o convívio social, no qual se poderá desenvolver competências sociais e cognitivas das crianças com NEE. A interação com outras crianças terá um significado diferente consoante a idade. As mais novas aceitam mais facilmente as diferenças individuais do que as mais velhas, logo, a interação deve-se dar o mais precocemente possível.

Este contato precoce tem um papel fundamental para que se desenvolvam intervenções adequadas à idade e, assim, as crianças se formem como adultos conscientes e com as representações corretas sobre a deficiência.

Esta aceitação deverá ter vários agentes de intervenção, muitas experiências e aprendizagens.

Tudo o que acontece na sala de aula,

“é decisivamente determinante da natureza da acção pedagógica ali desenvolvida. Isto é, se trata de processos de ensino-aprendizagem inclusivos, ou, pelo contrário, se desenvolvem procedimentos elitistas ou selectivos.” (Rodrigues, 2006, p.61).

Para Petrucci e Batiston (2006, p. 263 cit in Mazzioni), “a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planeamento das acções a serem executadas nas guerras, e, actualmente, utilizada no ambiente empresarial”. Porém, os autores admitem que a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Após a investigação realizada e de forma a colmatar as dificuldades/problemas verificados, procedeu-se à elaboração de uma proposta de intervenção, que se operacionaliza através do plano de ação abaixo descrito, o qual se inscreve, por sua vez, no desenvolvimento de valores de cidadania no contexto do currículo escolar. As várias atividades de carácter lúdico visam a aprendizagem de regras da sociedade, a cooperação, amizade e os comportamentos aceitáveis.

Leleux (2006) salienta que se deve apresentar várias atividades para alcançar os objectivos visados.

Quadro 7 – Plano de ação

Designação	No trilho da cooperação.
Introdução	A amizade e cooperação entre colegas dentro da sala de aula inclusiva tem-se verificado como sendo um bom promotor de socialização e de companheirismo. Desta forma, todos tentam ajudar um pouco com a sua dedicação, conhecimentos, experiência e boa vontade. É importante que todos se conheçam e respeitem as diferenças exixtentes bem como aceitem o colega com dificuldade cognitiva e este também aprenda a estar na sala de aula cumprindo as regras, saiba ser um bom amigo e colega para os seus pares, identificando comportamentos corretos e errados.
Objetivos gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estruturar o conhecimento de si próprio e dos outros, desenvolvendo atitudes de auto-estima e de autoconfiança; 2. Utilizar processos simples de conhecimento da realidade envolvente, assumindo uma atitude de experimentação; 3. Reconhecer e desenvolver o respeito por outros, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reagir espontaneamente a atitudes; • Conhecer os nomes e idades de amigos da escola; • Identificar neles características familiares e diferentes; • Experimentar diversas situações de interação social; • Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. • Conhecer e aplicar normas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação; • Respeitar os interesses individuais e coletivos.
Atividades	<p>Realização de atividades lúdicas diárias, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Como ajudar um amigo”, pretende que os colegas reconheçam as atitudes de um amigo, os amigos entreadjudam-se, chegam a um acordo, escutam e respeitam-se mutuamente; • “Prefiro mimos”, pretende que as crianças assumam uma atitude que gostariam de ver retribuída; • “cooperar na sala de aula” onde vão analisar o comportamento individual e coletivo dessa semana, fazem uma simulação de jangada onde cada equipa coopera para não “cair” da jangada; • “Os direitos das crianças” pretende dar a conhecer a Declaração dos Direitos da Criança, reformulando cada um através de frases ou imagens; • “Semelhanças e diferenças” desenvolve competência de escuta e expressão e tomar consciência de determinados valores e questionar ideias pré-concebidas; • “Conhecer os preconceitos” promove respeito pela opinião do outro; • “Recusar as discriminações” dá a conhecer às crianças a vivência de uma situação discriminatória.
Recursos humanos e materiais	<p>Humanos: Professor de Turma, Professor de Ensino Especial, Alunos, Pais.</p> <p>Materiais: Computador, folhas, canetas de cor, lápis, livros.</p>
Calendarização	<p>Início do ano lectivo (1º período) em sessões semanais de uma hora diária. Pode-se prolongar para o 2º período do ano lectivo, dependendo da evolução da turma.</p>

Modalidades de avaliação das diferentes acções	Os alunos não terão uma avaliação quantitativa mas sim qualitativa nestas atividades. Quando o aluno cumpre com a atividade e coopera/segue as regras com os colegas recebe uma recompensa. Na sala de aula existirá um quadro de comportamento onde os alunos se avaliam diariamente, aquele que tiver mais sorrisos felizes no final da semana recebe uma recompensa pelo seu bom trabalho e comportamento. Estas recompensas são escolhidas pela turma, acordadas desde início por todos, onde todos se avaliam.
--	---

Com estas atividades pretende-se ultrapassar as problemáticas verificadas após a investigação, para que haja uma maior compreensão entre todos os alunos.

Correia (2005) descreve que ao sensibilizar as crianças para a inclusão irá contribuir-se para uma escola melhor, promovendo atitudes mais positivas e amizades mais duradouras entre os alunos e solidificará princípios morais e éticos perante as necessidades dos outros.

A turma é importante porque é onde se estabelecem relações sociais, quando existe um ambiente favorável para tal. Este ambiente propício para as relações sociais é orientado por crenças, atitudes e valores que as crianças vão adquirindo ao longo da vida.

Conclusões

O presente trabalho teve como objectivo conhecer a opinião de vários alunos do 1º ciclo do Ensino Básico sobre os seus pares com NEE.

Iniciou-se uma pesquisa mais global, desde o início da deficiência a nível internacional, surgindo um pouco de história, nomes e causas que muito produziram para o desenvolvimento e progressão do trabalho com pessoas com deficiência. Seguidamente, passou-se para uma pesquisa mais específica, focando-se o desenvolvimento destes trabalhos em Portugal, nomes que contribuíram para a sua evolução, os aspectos legislativos ao longo dos anos.

Perspectivou-se o caminho da Integração à Inclusão, com definições, datas e trabalhos desenvolvidos ou que se estão a desenvolver para uma maior Inclusão.

O movimento da inclusão provocou um enorme número de desenvolvimentos e projecções positivas, com reflexos na escola e na comunidade. A partilha de ideias em trabalhos tem sido encorajada através de projectos e estes canais de comunicação são ferramentas importantes para os professores. Nos últimos anos, a inclusão no ambiente do ensino tem feito decrescer a exclusão de certos elementos, reconhecendo o facto que para alguns alunos há alguns tipos de ambientes que são mais fáceis de aceder a certas pedagogias, materiais e apoio. Quando existe tempo suficiente para implementar a mudança para que todos os alunos possam ter acesso a um ensino público, igual para todos, determina-se que a escola, os alunos, os professores, os auxiliares, todos os funcionários da escola praticam uma actividade conjunta de forma a que todos se sintam incluídos nesse ambiente, e partilhem as suas ideias, crenças, para que essa mudança realmente se efectue e cada vez para uma escola melhorada.

Se a criança não se sentir envolvida com o resto da turma, ou na comunidade irá ter uma baixa auto-estima, dificuldades na expressão oral e escrita, uma mobilidade comprometida, raciocínio abstracto e muito reduzido e problemas variados na comunicação oral. Para que tal não aconteça deverá haver uma finalidade de aprendizagem mais centrada na promoção do desenvolvimento de capacidades do que nas restantes dimensões das competências, embora se trabalhe os conteúdos e valores.

As crianças questionadas sobre o que pensam ou sentem perante os colegas com NEE, evidenciam maioritariamente aceitação dos mesmos. O tratamento parece ser efectuado de forma igual, sendo, que, por vezes, os colegas expressam sentimentos de protecção sobre eles e revelam uma amizade genuína, uma ajuda nas dificuldades.

Estas crianças não são postas de parte nas brincadeiras, porém as brincadeiras são ajustadas, por vezes, para que também possam brincar, quando tal não acontece as crianças com NEE sentem-se postas de parte. Talvez, seja necessário uma maior inclusão, adaptação das salas de aula, dos materiais e, no recreio, das brincadeiras.

É de realçar que ainda existe muito trabalho pela frente para que a Inclusão possa ser uma realidade em total e não só parcialmente.

A educação, dever ser para todas as crianças, uma experiência positiva, através da qual irão estar aptos para sentirem que foram bem sucedidos. Deve, ter oportunidades de desenvolver a sua compreensão pelo mundo que os abrange, um sentido de poder escolher, e um sentido de esforço próprio.

Após a Declaração de Salamanca, a introdução de novas leis, em Portugal, a partir de 1995 começou-se a dar os primeiros passos para a Inclusão, a construção de escolas com acesso para todos, adequação das salas de aula e dos materiais para as crianças com NEE, sensibilização dos colegas, pais e comunidade.

Os professores devem reflectir nas suas práticas pedagógicas, mais particularmente como lidar com a criança com Necessidades Educativas Especiais e incluí-la na turma, para que todas a recebam bem e de forma igual. É necessário que o ambiente da sala de aula seja o mais adequado para que a criança se sinta confortável e com o à vontade necessário para que possa participar em toda a matéria e em grupos de trabalho com os colegas sem Necessidades Educativas Especiais, tendo por vezes ajuda dos colegas ou do professor. Tal também deverá acontecer no recreio, a criança não se deverá sentir isolada nem solitária, deverá participar ou sentir-se apta para participar nos jogos com os colegas e ser bem recebida, para tal, por vezes é bastante necessário a intervenção do professor, para que possa explicar a melhor forma de estas crianças se sentirem ajustadas às brincadeiras e reflectir em conjunto com os alunos, para que tenham sentimentos de compaixão e partilha para com os seus pares com Necessidades Educativas Especiais. Assim, a criança irá desenvolver-se num ambiente acarinhado, confortável, numa comunidade que a apoia e a inclui no seu dia-a-dia, desenvolvendo uma potencial auto-estima elevada e sentindo-se capaz de fazer tudo o que quiser e estiver ao seu alcance.

Também é bastante importante que o professor organize as suas aulas, planifique de acordo com o grau ou dificuldade de cada aluno, mas que os seus colegas possam interferir e ajudar, partilhando saberes, conhecimentos, que haja uma entre-ajuda.

O trabalho de grupo constitui uma boa aproximação entre colegas, porque têm que debater, ouvir cada opinião, respeitarem-se, chegar a conclusões comuns, e aproxima as crianças.

As interacções em grupo são extensas, mais profundas e conduzem a uma exploração cuidadosa, que promove uma maior interacção comunicativa verbal e não verbal que ajuda a criança a atingir o objectivo.

Os colegas sem NEE sentem-se incentivados e mais capacitados a ajudarem os pares com NEE. Como tal, sentem que os colegas são iguais a eles aceitando-os no seu meio, escola/instituição, sala de aula, recreio e companheiros de brincadeiras e de trabalho. Definem, que tal como crianças que são, merecem ter as mesmas oportunidades e serem tratadas de forma igual, pois todas as crianças têm os mesmos direitos e deveres.

Por outro lado, sentem, também a necessidade de os proteger, chegando mesmo a existir um sentimento de protecção/carinho pelos colegas com NEE.

Deste modo, existem resultados muito positivos, após a análise dos inquéritos, não só aos que recebem ajuda, mas também em relação aos que a dão.

Toda a população escolar, professores de turma, professores de ensino especial, auxiliares e outros, devem contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, tendo uma formação curricular correcta e tendo sempre uma formação contínua, pois os conhecimentos, as pedagogias sofrem alterações e todos devemos acompanhá-las. Devem iniciar com o seu curso base e continuar durante a sua carreira. Deve haver uma partilha genuína de uma boa prática, colaboração, partilha de conhecimentos e práticas entre professores e todos envolvidos no processo.

A sociedade também tem um papel importante e muita responsabilidade para a inclusão e pode ser usada para desenvolver a provisão de informação para alunos com Necessidades Educativas Especiais. A escola deverá estar a par das contribuições de toda a comunidade envolvida e ser suportada por ligações com a indústria e a comunidade.

Referências Bibliográficas

- Aufavre, M., (1987). *Aprender a brincar, aprender a viver*. São Paulo: Editora Manole LTDA.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Colecção Saber Mais. Dinalivro.
- Bergeret, L. (1983). *Ele não quer ir à escola*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bruner, J., (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Nova Biblioteca 70.
- Calado, S. & Ferreira, S. (2004/2005). Análise de documentos: Método de Recolha e análise de dados. *Metodologia da Investigação I*, 1-13.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: British Library.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Guia para educadores e professores*. Colecção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (2002). *Inclusão – Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora
- Costa, J. (2008). *Um olhar para a criança – Psicomotricidade Relacional*. Lisboa: Editora Trilhos.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem- fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Debarbieux, E., (2006). *Violência na Escola. Um desafio mundial*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *Os quatro pilares da Educação, um tesouro a descobrir*. Lisboa: Edições ASA.
- Diaz-Aguado, M. J. (2003) *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora
- Duarte, N. (1996). A escola de Vygotsky e a Educação Escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, vol.7, p.22.
- Ducamp, J-L. (1987) *A Amizade explicada às crianças*. Lisboa: Terramar.

- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.
- Formigo, I. (2012). *Interação criança- criança: a inclusão de crianças com multideficiência*. Tese de Mestrado em Educação Especial – especialização no domínio cognitivo e motor, Instituto Politécnico de Beja. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3983/1/Tese%20Isabel%20Formigo.pdf>
- Fortin, M. (2009) *O processo de investigação – da concepção à relaização*. Loures: Lusociência.
- Hebert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- Lopes, J., (1998). *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*. Braga: S.H.O. – Sistemas Humanos e Organizacionais. Lda.
- Lopes, J. e Silva, M. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um Guia Prático para o professor*. Lisboa-Porto: Lidel.
- Mazzioni, S. (2013). *Revista Electrónica de Administración e Turismo*. Volume 2 nº1- Janeiro/Junho. <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/viewFile/1426/2338>
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação - Decreto Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República 1ª série – nº 4 – 7 de Janeiro de 2008. <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Nielsen, L. (2006). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R & Campenhaut, L. (2003). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Editora
- Rief, S. e Heimburge, J. (2003). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. I Volume. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora..
- Rodrigues, D. (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Fórum para a Educação Inclusiva – Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosa, F. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2º ciclo do Ensino Básico: A perspectiva dos seus pares*. Instituto Politécnico de Lisboa.

Escola Superior de Educação de Lisboa.
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2940/1/Inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20no%202%C2%BA%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf>

- Sanchez, I., Teodoro, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação.*, 8,63-83.
- Sánchez, F., Raimundez, E., Sánchez, A., Visa, S., Rubio, S. (2006) *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Santos, M. (2006) *Olhares sobre a diferença: representações de crianças e jovens*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada. Lisboa
- Santos, M. (2008) *Pensar as diferenças através do olhar de crianças e jovens*. 1º congresso em Estudo das crianças. Infâncias possíveis, Mundos reais. Universidade do Minho.
- Santos, M. & Morgado, J. (2006) *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia “Representações sobre a diferença: a visão de crianças e jovens.”* Beja. Instituto Politécnico de Beja.
- Silva, C., Nossa, P., Silvério, J. & Ferreira, J. (2008). *Incidentes críticos na sala de aula – Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto.
- Sim-Sim, I. (2005) *Necessidades Educativas Especiais – dificuldades da criança ou da escola?* Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Schultz, D. & Scultz, S.(2006) *Teorias da Personalidade*. São Paulo: edições Thomson.
- Simon, J.(1991) *A Integração Escolar das Crianças Deficientes*. Alfragide: edições ASA.
- Sousa, J. (2007) *Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar: estudo de caso entre Brasil e Portugal*. Universidade do Minho
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7623/1/Tese%2520Final2.pdf>
- Tilstone, C., Florin, L., Rose, R.(1998) *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- UNICEF (2013) *SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA 2013: Crianças com Deficiência*. Nova Iorque. http://www.unicef.pt/docs/PT_SOWC2013.pdf
- Vayer, P. e Roncin, C. (1994) *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., Silva, N.(2000) *Crianças com Necessidades Educativas Especiais – Ideias sobre Conceitos de Ciências*. Coleção Aula Prática. Lisboa: Editora Plátano.
- Vieira, F., Pereira, M., (2003). “*Se houvera quem me ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*”.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. (2007). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Werneck, C. (2003). *Você é gente?*. Rio de Janeiro: Editora WVA.
http://aquiteminclusao.blogspot.pt/2011_04_01_archive.html
- Wilson, J., (2000). *Doing Justice to Inclusion*. European Journal of Special Needs Education, 15, 3, pp. 297-304.
<http://www.scielo.oces.mces.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>

Webgrafia:

- Assembleia da República
<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Educação em Revista http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300014
- Excel pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Excel

Inclusão <http://www.wikipedia.pt>

InclusãoSocial

<http://www.deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1177118084>

UNICEF <http://www.onu.org.br/inclusao-de-criancas-com-deficiencia-beneficia-toda-a-sociedade-aponta-relatorio-do-unicef/>

Anexos

Apêndice 1






Questionário

Ao preencheres este questionário pretende-se saber o que pensas e sentes sobre a inclusão de colegas “diferentes” (colegas que tenham deficiência/dificuldades) na tua turma ou na escola. Agradeço que respondas com sinceridade às questões. Não há respostas certas nem erradas. **Não precisas colocar o teu nome.**

Ano de escolaridade: Idade:

Masculino: Feminino:

Coloca um x na carinha/ sentimento que a frase te faz sentir.

	Muito feliz 	Contente 	Nem feliz nem triste 	Triste 	Muito triste 
Como te sentes em relação aos colegas “diferentes” que frequentam esta escola?					
Se fosses um desses meninos “especiais” como te sentias na tua sala de aula?					
Como te sentes quando os colegas “diferentes” vão para a sala de aula?					
Se tivesses mais colegas “diferentes” como te irias sentir?					
E se um dos teus colegas “diferentes” quisesse ser o teu melhor amigo como te sentias?					
Como te sentirias se tivesses como colega de mesa um menino “diferente”?					
Como te sentias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele tem de fazer?					
Como te sentes quando o professor dedica mais tempo aos meninos “diferentes” do que aos outros?					
Como achas que os meninos “diferentes” se sentem quando estão sentados na sala de aula?					
Como te sentes quando o teu					

colega diferente consegue realizar as actividades ?					
Como achas que os meninos “diferentes” se sentem a brincar com os outros meninos como tu?					

O que mais gostas no teu colega “diferente”? Porquê?

O que não gostas no teu colega “diferente” ? Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!